

Sveučilište u Zagrebu  
Filozofski fakultet  
Odsjek za germanistiku

Ivana Tadić

Passiv in kroatischen Lehrwerken für Deutsch als  
Fremdsprache  
Diplomski rad

Mentorica: dr. sc. Maja Häusler

Zagreb, svibanj 2011.

## Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	3
2. Grammatik und Grammatikunterricht.....	4
2.1. Zum Begriff Grammatik.....	4
2.2. Pädagogische Grammatik.....	7
2.3. Zur Rolle der Grammatik im Fremdsprachenunterricht.....	11
2.4. Die Aufbereitung grammatischen Stoffes für Lernzwecke.....	13
2.5. Einige Grundsätze und Empfehlungen zur Behandlung grammatischer Erscheinungen.....	14
2.6. Einführung, Festigung und Systematisierung grammatischer Kenntnisse.....	15
2.7. Grammatisches Wissen (Kennen) und Können.....	18
2.8. Grammatikübungen.....	24
2.9. Grammatikarbeit.....	35
3. Passiv.....	40
4. Lehrwerke.....	41
4.1. Deutsch für heute und morgen.....	44
4.1.1. Deutsch für heute und morgen 2, udžbenik.....	44
4.1.1.1. Deutsch für heute und morgen 2, radni priručnik.....	44
4.1.2. Deutsch für heute und morgen 3, udžbenik.....	46
4.1.2.1. Deutsch für heute und morgen 3, radni priručnik.....	47
4.1.3. Deutsch für heute und morgen 4, radni priručnik.....	50
4.2. Deutsch international.....	52
4.2.1. Deutsch international 2, udžbenik.....	52
4.2.1.1. Deutsch international 2, radna bilježnica.....	52
4.3. Kontaktsprache Deutsch.....	55
4.3.1. Kontaktsprache Deutsch 1 neu, udžbenik.....	55
4.3.1.1. Kontaktsprache Deutsch 1 neu, vježbenica.....	55
4.3.2. Kontaktsprache Deutsch 2 neu, udžbenik.....	57
4.3.2.1. Kontaktsprache Deutsch 2 neu, vježbenica.....	57
4.4. Ausblick.....	60
4.4.1. Ausblick 1 Kursbuch.....	60
4.4.1.1. Ausblick 1 Arbeitsbuch.....	60
4.5. Guten Appetit.....	62
4.5.1. Guten Appetit 1, udžbenik.....	62
4.5.2. Guten Appetit 2, udžbenik.....	64
4.6. Deutsch im Tourismus.....	65
4.6.1. Deutsch im Tourismus 1, udžbenik.....	65
4.6.2. Deutsch im Tourismus 2, udžbenik.....	66

4.7. Deutsch in Hotellerie und Tourismus.....	68
5. Schlussfolgerung.....	70
Literaturverzeichnis.....	73
Zusammenfassung.....	78
Anhang	

## 1. Einleitung

In dieser Diplomarbeit habe ich vor die Bearbeitung von Passiv in verschiedenen Lehrwerken zu erforschen und zu vergleichen. Als Korpus habe ich sieben von kroatischem Ministerium für Wissenschaft, Bildung und Sport bewilligte Lehrwerkserien benutzt. Das sind folgende Lehrwerke: Deutsch für heute und morgen (2,3,4), Deutsch International 2, Kontaktsprache Deutsch (1,2,3), Ausblick 1, Guten Appetit (1,2), Deutsch im Tourismus (1,2), Deutsch in Hotellerie und Tourismus.

Das Thema Grammatik und Fremdsprachenunterricht ist ein im Alltag des Fremdsprachenlehrers immer präsent Thema. Den meisten Schülern fällt das Passiv schwer. Viele Beispiele haben gezeigt, dass das Aufsuchen einer grammatischen Regel und das korrekte Reproduzieren der Regel in Grammatikübungen auf der einen Seite und das richtige Anwenden der Regel im Gespräch völlig verschiedene Fertigkeiten sind. Die Grammatikkompetenz ist mit fremdsprachlicher Kompetenz allgemein nicht gleichzusetzen. Im Kroatischen gibt es auch Passiv, aber die Sätze, die im Deutschen im Passiv oft verwendet werden, werden im Kroatischen mit aktiven Formen ausgedrückt. Die kroatische Sprache „mag“ Passiv sehr selten. Ich wollte deswegen dieses grammatische Thema unter die Lupe nehmen und es ein bisschen näher untersuchen.

Der Umfang und die Form der Darstellung von grammatischen Regeln ist fast in jedem Lehrwerk anders. Manche Lehrwerkautoren verwenden viel Platz für die Darstellung einer Regel, die in einem anderen Buch nur in einer Beispieltabelle oder gar nicht thematisiert wird. Schon aus dieser Tatsache kann man erkennen, dass es keine allgemeinverbindliche, allein richtige Form der Präsentation von Grammatik gibt. Allein schon die Inhaltsverzeichnisse von Lehrwerken sagen etwas aus über den Stellenwert der Grammatik.

Kapitel 2 bringt eine Bestimmung des Begriffs Grammatik. In Kapitel 3 wird erklärt, wie das Passiv in verschiedenen Grammatiken dargestellt wird. Nach der Begriffsbestimmung „Grammatik“ und „Passiv“ werden verschiedene Lehrwerke analysiert.

Die Diplomarbeit enthält einen Anhang mit den Aufgaben und Übungen zum Thema Passiv.

## 2. Grammatik und Grammatikunterricht

### 2.1. Zum Begriff Grammatik

Was ist Grammatik? Ist damit ein Nachschlagewerk, die Grammatik von Helbig/Buscha gemeint? Sind das die Grammatikkenntnisse, die man hat? Ist es eine ganz bestimmte Grammatik-Regel, die gerade im Unterricht behandelt wurde? Oder die gesamte Regeldarstellung in einem Lehrbuch?

«Der Terminus Grammatik stammt aus dem Altgriechischen und bedeutete dort als *grammatike techne* ursprünglich die Lehre von den Buchstaben (zu altgriech. *grammatikos* „die Buchstaben betreffend“). Sehr früh schon verstand man aber unter dem Terminus der *grammatike techne* die Lehre von den Regeln des Sprachbaus bzw. des Baus von einzelnen Ausdrücken einer Sprache. Als solche Lehre vom Regel-gerechten Sprachbau steht die Grammatik als *ars recte dicendi* von jeher neben der Rhetorik als der *ars bene dicendi*, als der Lehre vom guten, zweckmäßigen, auch schönen Sprachbau und Sprachgebrauch; letzteres steht noch in heutigen Sprachtheorien als Pragmatik, z.T. auch als Stilistik, der Grammatik zur Seite.

Der Terminus Grammatik wird - wie viele andere Termini der Sprachwissenschaft (z.B. Syntax, Semantik) - in unserer Wissenschaft systematisch mehrdeutig verwendet: So gebraucht man Grammatik nicht nur im Sinne von „Lehre vom regelhaften Bau einer Sprache“, sondern auch im Sinne des Gegenstandes dieser Lehre, nämlich den „Regeln für den Bau einer Sprache“, verstanden als wissenschaftlicher Untersuchungsgegenstand. In einigen Theorien spricht man von Grammatik auch als von „spezifischem menschlichem Vermögen, Ausdrücke gemäß den Regeln einer Sprache zu bilden und zu verstehen.“ Schließlich heißt Grammatik auch das Produkt wissenschaftlicher Arbeit, nämlich beispielsweise ein Buch, in dem man die Regeln des Baus einer Sprache formuliert findet. Als Lehre vom regelhaften Bau einer Sprache und ihrer einzelnen Ausdrücke hat die Grammatik im Kern zwei große Gegenstände: Sie ist zum einen eine Lehre vom Wort, und zwar vom inneren formalen Aufbau der Wörter (Morphologie) und von den Wortarten. Zum anderen

umfasst die Grammatik die Lehre vom Satz (Syntax), das ist die Lehre von den Regeln, nach denen man aus Wörtern Sätze bildet.<sup>1</sup>»

In der Linguistik versteht man unter Grammatik:

1. das Regelsystem, über das eine Sprachgemeinschaft verfügt. Es ermöglicht den Angehörigen dieser Sprachgemeinschaft, sich miteinander zu verständigen.

2. die wissenschaftliche Beschreibung dieses Regelapparates.

Im Fremdsprachenunterricht versteht man unter Grammatik den Lehr- und Lernstoff, den der Schüler beherrschen muss, um richtige Sätze bilden, verstehen und miteinander verknüpfen zu können. Diese Grammatik basiert auf sprachwissenschaftlichen Untersuchungen. Das Lernziel der Gruppe, lerntheoretische und lernpsychologische Bedingungen bestimmen die Auswahl der Grammatik.

Mit dem Wort „Grammatik“ wird u. a. bezeichnet:

1. die immanente Struktur sprachlicher Äußerungen („langue“);
2. die dem Sprachverhalten zugrunde liegende mentale Realität, die „mentale Grammatik“ („Kompetenz“);
3. die linguistische Beschreibung sprachlicher Strukturen, d. h. eine Theorie über eine bestimmte Sprache;
4. ein Grammatikbuch als Ergebnis einer Sprachbeschreibung.

Es gibt also verschiedene Beschreibungen desselben Phänomens „Grammatik der deutschen Sprache“. In der Linguistik werden je nach theoretischer Ausrichtung unterschiedliche Bereiche zur Grammatik gezählt: In der generativen Transformationsgrammatik (und in Nachfolgetheorien) umfasst die Grammatik auch phonologische oder semantische Regularitäten. Die Fremdsprachendidaktik zählt zur Grammatik – in Anlehnung an die traditionelle Grammatik – die Syntax und die Morphologie; aber auch bestimmte semantische Phänomene, z. B. die Funktionen der Modalverben oder der Präpositionen, werden in Lehrwerken unter „Grammatik“ subsumiert.

---

<sup>1</sup> Vgl. *Was ist Grammatik?* <<http://www.fask.uni-mainz.de/inst/iaspk/Linguistik/Grammatik/Grammatik.html>> (Stand: 15.03.2011).

Helbig (1981) unterscheidet bei der Verwendung des Begriffs Grammatik drei verschiedene Bedeutungen. Er spricht von einer Grammatik A, B und C.

Grammatik A meint hier das komplette Regelsystem einer Sprache, unabhängig von dessen Benennung oder Beschreibung durch die Sprachwissenschaft. Das bedeutet die Grammatik einer Sprache, ihr Regelsystem existiert auch ohne die Linguisten, unabhängig von seiner wissenschaftlichen Beschreibung.

Grammatik B meint hier ein Modell, ein sprachwissenschaftliches Bezeichnungssystem. Die Sprachwissenschaft hat von unterschiedlichen Ausgangsfragen her eine Reihe verschiedener Beschreibungsmodelle entwickelt. Einige dieser Modelle sind auch in Fremdsprachenlehrwerken verwendet worden.

Grammatik C meint das Regelsystem, das sich Sprachlerner im Sprachunterricht systematisch aneignen oder ohne Sprachunterricht unsystematisch erwerben. Diese Definition meint die „Grammatik im Kopf“.

Bei der Grammatik B unterscheidet Helbig noch etwas genauer. Er fragt hier, zu welchem Zweck die Beschreibung von Regeln und Strukturen dient. Die Grammatik B ist zunächst eine Sprachbeschreibung zu sprachwissenschaftlichen Zwecken, eine linguistische Grammatik. Diese Grammatik bezeichnet er als Grammatik B1. Wenn grammatische Regeln und Strukturen zum Zweck des Sprachlernens in Schulbüchern dargestellt werden, spricht Helbig von einer Grammatik B2, von einer didaktischen oder pädagogischen Grammatik.

## 2.2. Pädagogische Grammatik

Eine pädagogische Grammatik ist mehr als eine Sprachbeschreibung. Sie meint eine Grammatikdarstellung, die zuerst die pädagogische Frage stellt, das heißt, sie fragt zuerst nach den Kenntnissen, Bedürfnissen und Voraussetzungen der Lerner. Auf dieser Grundlage werden Regeln ausgewählt und beschrieben.

Sie meint eine Grammatikdarstellung, die Hilfen beim Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen in der fremden Sprache gibt, aber nicht das Ziel des Unterrichts selbst ist.

Sie meint eine Grammatikdarstellung, die im Gegensatz zur linguistischen Grammatik nicht in jedem Fall vollständige Systeme beschreiben und erklären will, sondern diejenigen Teile einer Regel oder eines Systems auswählt und beschreibt, die für einen bestimmten Verwendungszweck gerade gebraucht werden.

Sie meint eine Grammatikdarstellung, die auch in der Präsentation von Regeln und Strukturen auf außerlinguistische Mittel zurückgreift, z. B. auf Bilder, um Transparenz und Übersichtlichkeit zu vermitteln.

Diese Grammatik ist nicht das Ziel des Fremdsprachenunterrichts, sondern ein Mittel zu einem Zweck: zur aktiven Verwendung der fremden Sprache durch die Lernenden.

„Eine pädagogische Grammatik stellt die Eigentümlichkeiten (Regularitäten) einer Sprache nicht um ihrer selbst willen, sondern für Sprachlernzwecke dar... Eine Darstellung sprachlicher Formen, Strukturen und Funktionen, die das Erlernen und Behalten (Lernertätigkeiten also) so gut wie nur irgend möglich provoziert, fördert, unterstützt, gewährleistet – eine solche Darstellung nennen wir pädagogische Grammatik.“ (Schmidt 1987: 3, zitiert nach Funk/Koenig) Zur pädagogischen Grammatik als Lernergrammatik zähle ich im Folgenden alle schriftlichen Beschreibungen und Darstellungen, die dem Lernenden gezielt grammatische Informationen vermitteln – auch Tafelanschriften oder vom Lehrer vorbereitete OHP-Folien mit grammatischen Informationen.

Zimmermann (1977, 1979) unterscheidet vier Arten didaktischer Grammatiken: die lehrwerkunabhängige und die lehrwerkbezogene Lehrergrammatik, die „lehrwerkunabhängige Nachschlaggrammatik für den Lerner“ und die „lehrwerkbezogene Lerngrammatik“. Grammatiken für den Lerner werden Lernergrammatiken oder pädagogische Grammatiken genannt.



An pädagogische Grammatiken (PG) werden die folgenden allgemeinen Anforderungen gestellt (Kleineidam 1986; Krumm 1979; Schmidt 1982, zitiert nach Funk/Koenig):

- Eine PG ist eine „Resultatsgrammatik, insofern sie ... Ergebnisse einfach konstatierend präsentiert.“ (Kleineidam 1986: 16)
- Eine PG ist eine normative Grammatik, d. h. eine bestimmte zielsprachliche Norm wird ausgewählt und erhält Vorbildcharakter.
- Eine PG wählt eklektisch aus verschiedenen linguistischen Modellen aus und verwertet das, was für das Sprachenlernen nützlich ist; sie benutzt aber auch spezielle didaktische Grammatikmodelle wie z. B. die Signalgrammatik
- Eine PG berücksichtigt lernpsychologische Einsichten und psycholinguistische Erkenntnisse zum Fremdsprachenlernen.
- Eine PG stellt nur einen bestimmten Ausschnitt der Zielsprache dar; die Auswahl orientiert sich an curricularen Vorgaben.
- Eine PG hat eine Progression und berücksichtigt den Lernfortschritt; sie baut auf bereits Gelerntem auf und verbindet Neues mit bereits Bekanntem.
- Eine PG sollte kontrastiv orientiert sein, d. h. auf Sprachvergleichen und kontrastiven Fehleranalysen beruhen.

1. Pädagogisch-grammatische Darstellungen sollten sprachlich einfach und dem Sprachniveau der Lerner angemessen sein, d. h. einfache Wörter (wenig und einfache Terminologie) und syntaktisch einfache Sätze enthalten.

2. Pädagogisch-grammatische Darstellungen sollten knapp und prägnant sein, sich auf das Wesentliche konzentrieren und nicht abschweifen. Weniger ist oft verständlicher und leichter lernbar.

3. Pädagogisch-grammatische Darstellungen sollten konkret und anschaulich sein. Rein verbale Erklärungen oder stark linguistisch orientierte Strukturdarstellungen sind oft zu abstrakt und deshalb schwer verständlich; gut gegliederte Tabellen und Schemata mit mnemotechnisch leicht eingängigen Zeichen, Symbolen und Farben können die

Verständlichkeit wesentlich erhöhen. Die Beispiele sollten sich auf konkrete Situationen und Kontexte beziehen, in denen das zu erklärende sprachliche Phänomen vorkommt.

4. Pädagogisch-grammatische Darstellungen sollten gegliedert, geordnet und übersichtlich sein. Das betrifft die äußere Erscheinungsform und auch die Art, wie der innere Zusammenhang des Phänomens dargestellt ist. Die äußere Form sollte die innere Systematik widerspiegeln.

5. Pädagogisch-grammatische Darstellungen sollten die für das Verständnis wichtigen Einzelaspekte eines komplexen Phänomens möglichst einfach, anschaulich und übersichtlich wiedergeben.

6. Pädagogisch-grammatische Darstellungen sollten das Wesentliche hervorheben. Das kann durch Einrahmen, Unterlegen, Unterstreichen, Farben, verschiedene Schrifttypen, Zeichen wie z. B. „!“ usw. geschehen.

Nach Hecht/Green (1989: 574) ist Kompetenz unter fremdsprachlicher Sicht „ein Repertoire von expliziten oder impliziten Grammatikinformationen, das – im Sinne einer mentalen Grammatik – zur Anwendung dieses Wissens befähigt.“

Die Möglichkeit, explizites Grammatikwissen in verhaltensrelevantes implizites Sprachwissen (Können) zu überführen, hängt von verschiedenen Faktoren ab, u. a. von natürlichen Spracherwerbsmechanismen, von den Gelegenheiten zu kommunizieren, vom Übungsgeschehen – aber auch von der Form, in der das Grammatikwissen dem Lernenden präsentiert wird: „Nur bestimmte Formen des Sprachwissens können in diesem Zusammenhang tatsächlich etwas leisten... Welche Arten von Sprachwissen hier nützlich sind, ist eine wichtige Frage, die nur durch systematische, didaktisch- psychologische Untersuchungen beantwortet werden kann.“ (Parreren 1972: 126) Wie wenig geklärt diese Frage bislang ist, zeigt ein vergleichender Blick in verschiedene Lehrwerke, wo dieselben Grammatikphänomene zum Teil äußerst unterschiedlich dargestellt sind.

Als ungünstig werden zumeist verbal formulierte Regeln betrachtet, die nach Hecht/Green (1989: 586) „nicht genügend funktional, d. h. handlungsanweisend“ sind. Parreren fordert Darstellungen, die „zu der sprachlichen Realität, die sie abbilden, eine geringere Distanz aufweisen als verbale Grammatikregeln“ (Parreren 1975: 125). Hieraus ergeben sich zwei wichtige positive Kriterien für pädagogische Grammatiken:

- Es sollte eine geringe psychologische Distanz zwischen Modell und Original, d. h. zwischen grammatischer Darstellung und der sprachlichen Wirklichkeit, bestehen.
- Die grammatische Darstellung sollte „handlungsanweisend“ sein.

Diese ausführlichen verbalen Grammatikerklärungen sind nicht immer leicht verständlich und lernbar. Das andere Extrem, nämlich die grundsätzliche Vermeidung auch von einfachen Merksätzen und Zusammenfassungen, kann allerdings auch nicht befriedigen, da kurze Merksätze und Formulierungen zentraler Aspekte grammatischer Phänomene das Verständnis wesentlich erleichtern können. Eine grundsätzliche Ablehnung verbaler Regelerklärungen übersieht zudem, dass auch nichtverbale pädagogische Grammatikdarstellungen im Unterricht vom Lehrer verbal erläutert und paraphrasiert werden.

Obwohl in der Literatur der Wert paradigmatischer Tabellen bezweifelt wird, spielen solche Darstellungen in Lehrwerken noch immer eine wichtige Rolle. Paradigmen sind zwar übersichtlich und gut verständlich, weisen aber „eine zu große Distanz zum aktuellen Sprachgebrauch auf.“ (Parreren 1975: 122)

Sowohl bei metasprachlichen Regeln als auch bei Paradigmen stellt sich das Problem der Terminologie. Trotz der weithin akzeptierter Forderung, die Terminologie in pädagogischen Grammatiken auf das unbedingt Notwendige zu beschränken, entsprechen viele neuere DaF-Lehrwerke diesem Postulat nicht. Es ist vielmehr eine extensive Verwendung linguistischer Termini festzustellen, mit denen die Lernenden auch in der Muttersprache nur zum Teil vertraut sein dürften.

### 2.3. Zur Rolle der Grammatik im Fremdsprachenunterricht

Die grammatischen Kenntnisse sind eine wichtige Voraussetzung für die Beherrschung einer Sprache. Sie werden in enger Verbindung mit dem sprachlichen Können erworben. Grammatische Kenntnisse sollen den Lernen dazu befähigen, sich korrekt in der Fremdsprache auszudrücken.

Das bedeutet:

- bei der Auswahl grammatischen Stoffes berücksichtigt man bereits, welche Redeintentionen damit zum Ausdruck gebracht werden sollen;
- grammatische Strukturen werden so vermittelt und gefestigt, wie es im Hinblick auf ihre Anwendung in der Sprachpraxis sinnvoll erscheint;
- Wert gelegt wird vor allem auf die korrekte Anwendung der grammatischen Kenntnisse im Sprachzusammenhang.

Aufgrund der sprachpraktischen Ausrichtung des Fremdsprachenunterrichts unterscheidet man zwischen produktiver Grammatik, d. h. Strukturen, die der Lerner selbst produzieren soll und rezeptiver Grammatik, das sind Strukturen, die der Lerner nur versteht, aber nicht selbst produzieren kann. Man spricht auch von „Mitteilungsgrammatik“ und „Verstehensgrammatik“.

Weiter unterscheidet man zwischen fremdsprachlichen Kenntnissen, dem Wissen der Regeln, das den Lerner in die Lage versetzt, seine eigene Produktion zu kontrollieren, zu analysieren sowie grammatische Nachschlagewerke zu benutzen, und fremdsprachigen Kenntnissen, d. h. dem grammatischen Können im Sprachgebrauch.

Bei der Knappheit der dem Fremdsprachenunterricht zur Verfügung stehenden Zeit ist es meist nötig, aus der Gesamtheit des grammatischen Stoffs einen begrenzten Ausschnitt auszuwählen, der vermittelt werden soll, ein sog. „grammatisches Minimum“. Ein bestimmtes Minimum an grammatischen Kenntnissen ist unbedingt notwendig, um überhaupt einen korrekten Satz bilden zu können. Die Auswahl erfolgt aufgrund der sprachpraktischen Anwendungsmöglichkeit. Weiter werden solche grammatischen Erscheinungen ausgewählt, die häufig vorkommen, vielseitig verwendbar sind, also auch anstelle schwieriger Strukturen verwendet werden können.

Eine grammatische Erscheinung muss so umfassend vermittelt werden , dass sie fehlerlos verwendet werden kann. Es hilft dem Lerner nicht, wenn aus dem Wunsch, ihm das Lernen zu erleichtern, die Regel so stark reduziert wird, dass sie zur fehlerhaften Verwendung führen muss.

## 2.4. Die Aufbereitung grammatischen Stoffes für Lernzwecke

Der Stoff kann nicht einfach aus einer linguistischen Grammatik übernommen werden, sondern muss für Lernzwecke aufbereitet werden. Man kann den neuen Grammatikstoff in einem Text aufbereiten, z. B. in einem Ausgangstext, um eine neue grammatische Form einzuführen. Auch zur Festigung, Wiederholung und Systematisierung grammatischer Kenntnisse werden Texte eingesetzt.

- Grammatik wird besonders in Übungen zur Automatisierung aufbereitet.
- Zur Aufbereitung dienen auch Modelle und/oder Satzmuster. So kann man die einfache Wortstellung im Hauptsatz durch das Modell SPO ausdrücken und durch das Satzmuster: „Er kauft ein Buch“ illustrieren. Modelle und Mustersätze dienen dem Erfassen auf logischem Weg und der Analogiebildung.
- Sie kann durch einen Merksatz geschehen: „Der unbestimmte Artikel wird durch das Negationswort kein verneint.“
- Für die graphische Darstellung grammatischer Regeln gibt es viele Möglichkeiten.

Die Stellen, auf die die besondere Aufmerksamkeit gerichtet werden soll, können farbig unterlegt werden; durch Visualisierung (z. B. eine Zeichnung) kann gleichzeitig die Funktion demonstriert werden: einen Passivsatz benutzt man, wenn vor allem die Handlung, der Vorgang interessiert, weniger der Täter (die Zeichnung zeigt die Aktion des Kartoffelschälens); einen Aktivsatz dagegen wählt man, wenn Handlung und Täter gleichermaßen interessieren (die Zeichnung zeigt den Koch beim Kartoffelschälen).

Paradigmen, Tabellen, graphische Darstellungen stellen eine Regel übersichtlich dar und prägen sich gut ein. Eine weitere Form der Aufbereitung sind Grammatikübersichten und Grammatiktafeln, die meist nach linguistischen Gesichtspunkten aufgestellt sind und dem Lerner als Nachschlagemöglichkeiten dienen.

## 2.5. Einige Grundsätze und Empfehlungen zur Beachtung bei der Behandlung grammatischer Erscheinungen

1. Die Lerner müssen genaue und dauerhafte grammatische Kenntnisse erwerben und lernen, sie in der Kommunikation angemessen zu verwenden.
2. Sprachbeispiele und Übungssätze sollten möglichst die Mitteilungsfähigkeit fördern und kontextuell oder situativ eingebettet sein.
3. Vermittelt werden immer die Struktur, Bedeutung und Funktion der grammatischen Erscheinung, da der Schüler nur so den richtigen Gebrauch lernt. Manchmal wird es notwendig sein, die Struktur zu betonen, im anderen Fall die Bedeutung und Funktion, z. B. beim Konjunktiv oder bei den Modalverben.
4. Man sollte möglichst kontrastiv vorgehen.
5. Eine Mitteilungsgrammatik ist von einer Verstehensgrammatik zu unterscheiden. Die Unterscheidung hat Einfluss auf die Vermittlung und besonders auf die Übungsgestaltung; bei dem produktiv zu erwerbenden Material wird der Schwierigkeitsgrad im Verlauf des Übungsgeschehens gesteigert.
6. Die grammatischen Erscheinungen werden konzentrisch vermittelt und erworben, d. h. sie werden auf verschiedenen Stufen der Sprachbeherrschung aufgegriffen und zu gegebener Zeit systematisiert.
7. Die Lerner werden in die Lage versetzt, sich auch selbständig grammatische Kenntnisse anzueignen oder diese zu vertiefen. Dazu lernen sie, grammatische Nachschlagewerke zu gebrauchen und werden mit bestimmten Verfahren bekanntgemacht.
8. Der neue Lehrstoff wird stets mit dem bereits Erworbenen verknüpft.
9. Grammatische Erscheinungen werden im allgemeinen anhand von bekanntem lexikalischem Material behandelt.

## 2.6. Einführung, Festigung und Systematisierung grammatischer Kenntnisse

### Einführung: Die Wahl zwischen induktivem, analytisch-deduktivem und deduktivem Weg

Eine grammatische Erscheinung kann sowohl vom Lehrer dargeboten/erklärt als auch von den Lernern selbständig erschlossen werden. Man unterscheidet zwischen dem induktiven, analytisch-deduktiven und deduktiven Verfahren.

Das induktive und das analytisch-deduktive Verfahren gehen vom sprachlichen Beispiel aus. Aus konkreten Einzelbeispielen wird die Regel durch Abstraktion erschlossen. Der Lerner findet die Regel unter Anleitung des Lehrers selbständig heraus. Die so gefundenen Gesetzmäßigkeiten werden in Merksätzen oder Paradigmen, Tabellen, graphischen Darstellungen festgehalten. Daran schließt sich die Automatisierung des neuen Sprachmaterials an. Bei den Übungen wird der Schwierigkeitsgrad kontinuierlich gesteigert, so dass schließlich die neue grammatische Struktur so gefestigt ist, dass der Lerner nicht mehr an die Form denken muss, sondern sich auf den Inhalt seiner Äußerung konzentrieren kann.

Der induktive Weg unterscheidet sich vom analytisch-deduktiven dadurch, dass zwischen Veranschaulichung und Bewusstmachung der neuen sprachlichen Erscheinung eine Phase der Erstfestigung der neuen sprachlichen Erscheinung ohne Kenntnis der Regel tritt. Diese Phase soll bereits vor der Bewusstmachung eine Gewöhnung an die sprachliche Form bewirken, um ihr Verstehen zu erleichtern.

Beim deduktiven Verfahren, geht man von einer Regel aus, die anschließend durch ein Satzmuster veranschaulicht wird. Dann folgt die Einübung.

Die Übungen haben meist imitativen Charakter. Die selbständige Produktion durch den Lerner wird erst nach der Bewusstmachung des Regelhaften verlangt. Die Festigung erfolgt durch Verwenden des Sprachmaterials in Analogie zum Muster in Übungen. Sind die Übungen situativ eingebettet, muss vor Beginn der Übung eine kurze Situationsbeschreibung erfolgen.

Danach erfolgt die Bewusstmachung. Die metasprachlichen Erläuterungen müssen knapp und zeitlich beschränkt sein. Alles überflüssige Theoretisieren sollte vermieden werden, damit der Zeitanteil für die sprachpraktischen Übungen erhöht wird.



In der nach der Bewusstmachung folgenden Phase der Festigung und Aktivierung sollte der Lehrer für den notwendigen Drill möglichst natürliche und situativ eingebettete Übungen verwenden, um die Gleichförmigkeit des Drills, die bei Konzentration auf die zu übende grammatische Erscheinung nicht völlig vermeidbar ist, möglichst abzuschwächen.

Nach Erkenntnissen der Lernpsychologie können negative Auswirkungen der Verallgemeinerung dadurch reduziert werden, dass man Erscheinungen, die verwechselt werden könnten, gegenüberstellt und bewusst macht. Das ermöglicht zudem, den Übungsprozess durch Verallgemeinerung zu verkürzen.

In weiteren Übungsschritten erfolgt dann eine Differenzierung. Dies ist günstiger für das Lernresultat, als wenn der Lerner jede grammatische Erscheinung getrennt für sich übt. Später muss dann noch die neue Form gegenüber der bereits gelernten abgegrenzt und differenziert geübt werden. Ebenfalls sind danach Übungen notwendig, in denen z.B. gleiche Formen gegenübergestellt werden, die verschiedene Funktionen haben.

Auch die Hin- und Herübersetzung ist hilfreich im Übungsgeschehen, besonders um Übereinstimmung bzw. Unterschiede zur Muttersprache zu verdeutlichen.

Um die gewünschte Automatisierung einer grammatischen Erscheinung zu erreichen, sind eine Reihe von Übungsbeispielen notwendig. Diese müssen, wenn die entsprechende Erscheinung später produktiv beherrscht werden soll (also zur Mitteilungsgrammatik gehört), in einer Übungsfolge angeordnet sein, deren Schwierigkeitsgrad steigt.

Damit der Lerner seine grammatischen Kenntnisse nicht wieder vergisst, müssen sie in Abständen systematisch wiederholt werden. Das trifft vor allem für solche Erscheinungen zu, die, z. B. wegen Interferenz der Muttersprache, Schwierigkeiten bereiten. Die Wiederholung sollte in größeren Sinnzusammenhängen erfolgen. Für den zu wiederholenden Stoff sollten neue Übungen und sprachliche Situationen verwendet werden, die den inzwischen erreichten Sprachstand mit einbeziehen. Die bereits früher verwendeten Übungen sollten nicht noch einmal benutzt werden.

Neben dieser systematischen Wiederholung werden oft kurze Wiederholungen eingeschoben, wenn sich bei der sprachpraktischen Arbeit herausstellt, dass noch Unklarheiten bestehen. Die konzentrische Behandlung der Grammatik macht es notwendig, bestimmte grammatische Erscheinungen zu wiederholen, wenn ihre Kenntnis für die

Neueinführung einer grammatischen Erscheinung notwendig ist, z. B. die Bildung der Partizipien Perfekt für die Einführung des Passivs. Man spricht hier von immanenter Wiederholung.

Systematisierungen vermitteln dem Lerner Überblicke über Teile des deutschen Sprachsystems. Sie können auch Beziehungen zwischen dem Deutschen und dem muttersprachlichen Sprachsystem verdeutlichen. Man kann auch einzelne grammatische Erscheinungen zu einem übergeordneten Stoffgebiet zusammenfassen. Man kann auch Form und Funktion vergleichbarer Erscheinungen gegenüberstellen.

Grammatische Kenntnisse müssen in Form von Sätzen geprüft werden, die die Lerner zu bilden oder umzuformen haben. Das bedeutet, die Kontrolle muss sprachpraktisch erfolgen, es dürfen nicht etwa Paradigmen, Tabellen, Merksätze usw. gefordert werden. Grammatische Erscheinungen, die zu Verstehensgrammatik gehören, dürfen auch nur entsprechend geprüft werden, z. B. durch stilles Lesen mit anschließender Inhaltsangabe.

Die Kontrollen können mündlich oder schriftlich erfolgen. Sie können auch als Selbstkontrolle erfolgen, z. B. mit Hilfe des Tonbands oder dadurch, dass der Lehrer dem Lerner einen Lösungsschlüssel zur Verfügung stellt.

## 2.7. Grammatisches Wissen (Kennen) und Können

In der Fremdsprachendidaktik wird die Frage nach dem Wert bzw. Unwert grammatischer Erklärungen für das Sprachenlernen sehr kontrovers diskutiert. Dabei handelt es sich durchaus nicht um ein rein akademisches Problem, wie es auf den ersten Blick erscheinen mag:

- Die Erfahrung, z.B. aus dem altsprachlichen Unterricht, zeigt, dass Grammatikkenntnisse nur sehr indirekt an aktive Sprachbeherrschung gebunden sind. Auch wer alle Regeln und Ausnahmen der lateinischen Grammatik aufsagen kann, dazu noch über einen großen Wortschatz verfügt, könnte im Rom Cäsars nur mit großen Schwierigkeiten seinen Alltag rein sprachlich organisieren.
- Viele Menschen, z. B. Einwanderer oder Berufstätige, die für einige Jahre in fremdsprachiger Umgebung leben und arbeiten, lernen eine zweite Sprache ohne grammatische Erklärungen. Sie beherrschen nach einiger Zeit die fremde Sprache, ohne sich – und darin gleichen sie Muttersprachensprechern – der Regularitäten bewusst zu sein, denen sie beim Kommunizieren folgen. Wir können sehr komplexe Sätze und Texte äußern, ohne die Regeln zu kennen, denen wir dabei folgen.

Der Wert grammatischer Erklärungen ist in der Fremdsprachendidaktik seit langer Zeit umstritten. In den 1960er und 1970er Jahren wurden einige groß angelegte empirische Projekte durchgeführt, die untersuchten, ob automatisierende oder kognitivierende Unterrichtsverfahren zu einem besseren Lernergebnis führen. Die Ergebnisse der verschiedenen Untersuchungen zeigten kein einheitliches Bild, aber es zeichneten sich folgende Tendenzen ab:

- Bei Lernenden ab 14 Jahren sind bewusstmachende Methoden effektiver als ausschließlich automatisierende.
- Mit zunehmendem Alter nimmt der Vorteil bewusstmachender Verfahren zu.
- Günstig ist die Bewusstmachung in der Muttersprache.
- Bei schwach begabten Lernenden sind automatisierende Verfahren günstiger, bei mittel und hoch begabten dagegen bewusstmachende Verfahren.

„Zusammenfassend gilt, dass auch oder gerade in einem kommunikativen Fremdsprachenunterricht, in dem die situations-, themen- oder sprechaktbezogene Strukturierung des sprachlichen Materials dominiert, als notwendiges Komplement eine an der Form orientierte Inventarisierung und Organisation sprachlicher Strukturen erforderlich ist. Grammatik ohne Kommunikation – das ist unbestritten – stellt kein angemessenes Lernziel für den Fremdsprachenunterricht dar. Kommunikation ohne Grammatik – das bleibt zu ergänzen – macht den Fremdsprachenunterricht unökonomisch und weitgehend ineffizient.“ (Kleineidam 1986: 54 – die einschlägigen Forschungen werden u. a. in folgenden Untersuchungen dargestellt und diskutiert: Beile 1979; Digeser 1983; Stiefenhöfer 1986; Wienold 1973; Zimmermann 1977)

Eine Legitimation grammatischer Erklärungen muss sich vor allem mit den Einsichten auseinandersetzen, die die empirische Fremdsprachenerwerbs-Forschung über den Prozess des Sprachenlernens gewonnen hat. Heute steht fest, dass der Lerner den sprachlichen Input nicht passiv aufnimmt, sondern ihn aktiv verarbeitet und in seine fremdsprachliche Wissensstruktur integriert. Sprachenlernen wird als ein kontinuierlicher kreativer Prozess des Bildens, Testens und Revidierens von Hypothesen über die Regularitäten der fremden Sprache verstanden. Dieser Prozess dauert auch bei intensiven Sprachkontakten sehr lange; konkrete Manifestation dieses Prozesses ist die sich entwickelnde Interimssprache des Lernalters.

So gesehen haben Grammatikerklärungen die Funktion, den Trial-and-error-Prozess des Bildens, Überprüfens und Revidierens von Hypothesen über die zu erlernende Sprache zu unterstützen; durch Grammatikerklärungen soll das Bilden korrekter Hypothesen gefördert und dem Bilden falscher Hypothesen entgegengewirkt werden. Ohne Grammatikerklärungen müsste der Lerner, wie beim ungesteuerten Spracherwerb, aus dem Input die zugrunde liegenden Regularitäten selbst erschließen. Das dauert schon beim natürlichen Fremdsprachenerwerb, d. h. bei einer großen Menge von Sprachkontakten und Input, sehr lange. Im Fremdsprachenunterricht haben die Lerner aber nur eine sehr schmale „Induktionsbasis“, d. h. sie haben nur wenig sprachlichen Input und keine ausreichenden Möglichkeiten zu aktiver Sprachverwendung, um erfolgreich Hypothesen formulieren, testen und revidieren zu können. Grammatische Erklärungen im Fremdsprachenunterricht haben also wesentlich die Funktion, diesen Prozess abzukürzen und zu beschleunigen. Damit erhält die grammatische Kognitivierung eine spracherwerbliche Begründung; sie kann umso

wirkungsvoller eingesetzt werden, desto mehr über die beim natürlichen und gesteuerten Spracherwerb ablaufenden mentalen Prozesse bekannt ist.

Andererseits gilt es zu berücksichtigen, dass bei den meisten Lernenden eine Diskrepanz zwischen ihrem expliziten Regelwissen und der Fähigkeit besteht, dieses Wissen anzuwenden. Vieles von dem, was Lernende in grammatischen Aufgaben korrekt „lösen“ (z. B. in Lücken- und Umformübungen), beherrschen sie bei freieren kommunikativen Aufgaben und in der Sprachanwendung nur sehr unzulänglich (man denke nur an die Satzgliedstellung oder Adjektivendungen im Deutschen). „Eine sprachliche Struktur verstehen ist etwas anderes, als sie kommunizierend zu gebrauchen“ (Butzkamm 1989: 104). Dieses Phänomen wird darauf zurückgeführt, dass Lerner über unterschiedliche Wissensbestände verfügen, die sie jeweils unter bestimmten Bedingungen aktivieren.

Die Unterscheidung zwischen verschiedenen Arten lernersprachlichen Wissens hat eine einflussreiche Tradition. In den 1960er Jahren kam eine Diskussion um die Aktualisierung von Lernresultaten, den Transfer, in Gang, die den Fremdsprachenunterricht stark beeinflusste. Eine wichtige Rolle spielten dabei die Forschungen des holländischen Lernpsychologen van Parreren, der zwischen zwei getrennten mentalen Systemen unterschied: dem, das durch Erklärungen und Bewusstmachung entsteht, und einem zweiten davon verschiedenen, das beim Kommunizieren aktiviert wird.

»Der Erwerb von Sprachwissen vollzieht sich in Lernprozessen, in denen Handlungsstrukturen entstehen, die eine ganz andere Beschaffenheit aufweisen als diejenigen, die während des Sprechens funktionieren. Die korrekte Formulierung einer Regel der Grammatik und die vollständige Aufzählung der dazu gehörenden Ausnahmefälle ist hinsichtlich des Aufbaus des psychologischen Verhaltens (d. h. hinsichtlich der Handlungsstruktur) etwas ganz anderes als die praktische Verwendung der Fremdsprache.« (Parreren 1972: 125)

Hier ist gedächtnispsychologisch formuliert, womit sich Fremdsprachenlehrer tagtäglich konfrontiert sehen: dass ihre Schüler beim freien Kommunizieren vieles falsch machen, was sie in Grammatikübungen korrekt lösen und wozu sie die Regel aufsagen können.

»Die durch die grammatischen Regeln gebildeten Gedächtnisspuren befinden sich in einem System, das normalerweise von dem getrennt ist, das wirksam wird, wenn aufgrund

eines sprachlichen oder situativen Reizes Sprachmaterial aktualisiert wird. Wenn also bei einem Sprech Anlass ein Gedanke formuliert wird, dann ist die Chance, dass das in einem anderen Spurensystem befindliche Regelwissen aktualisiert und damit dem Sprechen dienstbar gemacht wird, gering« (Zimmermann 1972; 99f.).

Geübte Fremdsprachensprecher sprechen »ohne Zwischenschaltung jeglichen Wissens über die Fremdsprache« (Parreren 1972: 126). Daraus ergibt sich die Forderung »eine kognitive Handlungsstruktur aufzubauen und diese allmählich in eine nicht kognitive zu überführen.« (Zimmermann 1972: 100)

Aus der Einsicht heraus, dass grammatisches Regelwissen (deklaratives Wissen) in implizite kommunikative Handlungskompetenz (prozedurales Wissen) überführt werden muss, entwickelte Zimmermann Ende der 1960er Jahre sein einflussreiches Lehrphasenmodell.

Der Zusammenhang zwischen explizitem Sprachwissen und Sprachkönnen und, damit verbunden, die Möglichkeit, kognitiv-einsichtige Lernresultate durch Üben in sprachliches Können zu überführen, wird heute in der Forschung sehr kontrovers diskutiert. Ausgelöst wurde diese Diskussion durch Krashens Unterscheidung zwischen natürlichem Erwerb (acquisition) und unterrichtlich gesteuertem bewusstem Lernen (learning) sowie den damit verbundenen Implikationen.

»Erwerb ist ein unterbewusster Prozess, der mit dem Prozess, der beim Erstspracherwerb abläuft, in allen wichtigen Aspekten identisch ist... Lernen ist bewusstes Wissen oder Wissen über Sprache.« (Krashen 1989: 8, zitiert nach Zimmermann). Lernen und Erwerb führen, so Krashen, zu getrennten Sprachsystemen; »unsere Geläufigkeit beim fremdsprachigen Handeln beruht auf dem, was wir erworben, nicht auf dem, was wir gelernt haben« (Krashen 1981: 99, zitiert nach Zimmermann); d. h. nur erworbenes (implizites) Wissen kann in spontaner Kommunikation eingesetzt werden, gelerntes (explizites) Wissen ist hingegen nicht verhaltensrelevant. »Lernen ist nur als Monitor verfügbar« (Krashen 1981: 99, zitiert nach Zimmermann), es kann aber nicht den Erwerb eines automatisierten Sprachkönnens fördern; »Lernen geht nicht in Erwerben über« (Krashen 1982: 83, zitiert nach Zimmermann). Krashen stellt somit die Möglichkeit in Frage, in unterrichtlichen Sprachlernsituationen eine spontane Kommunikationsfähigkeit zu erlangen.

Auch wenn viele Fremdsprachenlerner – abhängig von Lernertyp, Unterricht, kommunikativen Anforderungen – die fremde Sprache nur stockend und stark kognitiv-planend verwenden, so wird doch die Transferfähigkeit kognitiver Lernresultate stets als gegeben vorausgesetzt.

»Jede grammatische Erklärung setzt schon voraus, dass es möglich ist, im Gespräch alle Regeln gleichsam wieder zu vergessen und sich ganz auf das Thema und den Partner zu konzentrieren. Nur dann hat sie ihren Zweck erfüllt, wenn sie wieder aus dem psychischen Geschehen herausfällt, wenn die ineinander greifenden Funktionsketten des Sprechens um diese Komponente verkürzt werden.« (Butzkamm 1989: 81, zitiert nach Zimmermann)

Butzkamm hat des Öfteren darauf hingewiesen, dass im Fremdsprachenunterricht »sprachliche Einsichten in das unbewusste Handlungswissen eingebunden werden« können (Butzkamm 1989: 104). In direkter Auseinandersetzung mit der These Krashens weist Butzkamm auf die Möglichkeit vielfältigen Zusammenspiels unbewusster und bewusster mentaler Prozesse hin, und er betont, dass explizites Sprachwissen durch einen »Gestaltwandel« in zunehmend automatisiertes Können überführt werden könne. Wissen sei nicht nur als Monitor tätig, sondern auch »am Aufbau der Fertigkeit beteiligt... um schließlich mit den entstehenden größeren Funktionskreisen unterhalb der Bewusstseinssebene zu verschmelzen« (ebd.: 103). Es handelt sich hier um »das Absinken bewusster Einsichten ins Unbewusste« (ebd.: 102), was auch beim Erlernen komplexer Kunstfertigkeiten wie z. B. Klavierspielen der übliche Verlauf ist. Der damit verbundene Gestaltwandel wird durch intensives Üben und Verwenden bewirkt. Dass das ursprüngliche Wissen »im Endpunkt der gekonnten Ausführung nicht mehr auffindbar ist, schließt also ein Mitwirken am Aufbau der Fertigkeit nicht aus.« (ebd.: 103)

Viele einflussreiche Fremdsprachendidaktiker und –psychologen haben den Wert grammatischer Bewusstmachung für das Fremdsprachenlernen betont. Nach Beljajew (1972) bilden sich Fähigkeiten schneller und leichter heraus, wenn man das Warum und Wie begreift. »Man muss die Lernenden vom bewussten Erkennen der sprachlichen Besonderheiten fremdsprachlicher Rede zur Entwicklung der entsprechenden Fähigkeiten führen... auf keinen Fall darf man den Lernenden diese Kenntnisse vorenthalten.« (87f.) In Absetzung von der audio-lingualen Methode haben sich schon in den 1960er Jahren Rivers (1964; sie betont die

bessere Transferfähigkeit kognitiver Lernresultate) und Carrol (1966) in einflussreichen Arbeiten für grammatische Bewusstmachung eingesetzt (vgl. auch Hecht 1982, Bd.1: 109ff. ).

Bei dem Einsatz der Automatisierung expliziten Grammatikwissens kann sich die Fremdsprachendidaktik auf die kognitive Psychologie berufen. Nach Engelkamp (1990) kann Wissen Handlungen bewusst in Gang setzen und steuern.

»Kontrollierte und automatische Handlungen spielen in der Regel so zusammen, dass die Fähigkeit zu kontrolliertem Verhalten den Erwerb von automatischem Verhalten ermöglicht... Manches automatische Verhalten wäre ohne die Fähigkeit zu kontrolliertem Verhalten nicht möglich...viele Skills lassen sich nur im Kontext kontrollierten Handelns erwerben.« Automatisches Verhalten kann jedoch auch direkt entstehen. Im Zusammenhang mit automatischen und kontrollierten Prozessen der Informationsverarbeitung schreibt Engelkamp: »Kontrollierte Prozesse lassen sich durch viel Üben automatisieren.« (zitiert nach Storch)

Das Problem der Überführung grammatischer Kenntnisse in sprachliche Handlungskompetenz betrifft zwei Bereiche: die grammatische Bewusstmachung und das Übungsgeschehen. Im Zusammenhang mit der grammatischen Bewusstmachung stellt sich die Frage, welche Form grammatische Erklärungen und Darstellungen haben sollen, damit sie sich möglichst leicht in Können überführen lassen. Das ist die Frage nach den Anforderungen an eine pädagogische Grammatik. Es stellt sich aber auch die Frage nach dem Transfer als Unterrichtsphase selbst, d. h. nach den Anforderungen an Grammatikarbeit, Übungen und Übungsabfolgen, durch die das Sprachwissen in anwendungsbezogenes Können überführt wird.



## 2.7. Grammatikübungen

Grammatikübungen wurden lange Zeit als die wichtigsten Übungen des Fremdsprachenunterrichts betrachtet, und der Übungsteil manch traditioneller Lehrbücher beschränkte sich weitgehend auf reine Grammatikübungen. Älteren Lehrwerksgenerationen lag die Auffassung zugrunde, die angestrebte Kommunikationsfähigkeit in der Fremdsprache werde sich gleichsam automatisch einstellen, wenn die Lernenden nur intensiv genug die Grammatik der fremden Sprache beherrschten – sei es bewusst durch Einsicht in die sprachlichen Regularitäten (kognitivierend: Grammatik-Übersetzungs-Methode), sei es unbewusst durch intensives Üben (automatisierend: audio-linguale Methode). Inzwischen geht man davon aus, dass Grammatikübungen allein nicht ausreichen, um die Kommunikationsfähigkeit in der Fremdsprache zu erreichen, und dass die Zielfertigkeit selbst intensiv geübt werden muss. Wie die neuere fachdidaktische Diskussion zeigt, kommt der Grammatik als Teilbereich der Zielfertigkeit jedoch ein wichtiger Stellenwert zu, und deshalb findet man auch in neueren DaF-Lehrwerken zahlreiche Übungen zu den verschiedenen grammatischen Phänomenen.

Die traditionellen Übungstypen werden heute noch verwendet, wenn auch oft in neuem Gewand. Während grammatische Strukturen früher in Form isolierter Einzelsätze geübt wurden, weisen die Übungen in neueren Lehrwerken meist einen situativen oder thematischen Zusammenhalt auf; oft wird im Textzusammenhang und nicht im Rahmen isolierter Einzelsätze geübt.

Lückenübungen – eignen sich besonders für morphologische (aber auch lexikalische) Lerngegenstände. Es handelt sich um kognitive Übungen, bei denen explizite Grammatikkenntnisse der Lernenden aktiviert werden; Nachdenken, Überlegen, Nachschlagen sind typische Aktivitäten während der Durchführung. Durch Lückenübungen lässt sich überprüfen, ob die Lernenden grammatische Regularitäten durchschauen; dabei wird vor allem die Fähigkeit geübt, in kognitiv dominierten Lernsituationen das grammatische Phänomen formrichtig anzuwenden.

Bei Formationsübungen (Konstruktionsübungen) müssen aus sprachlichen Einzelelemente (Wörtern, Syntagmen) größere sprachliche Einheiten, meist Sätze, gebildet werden. Diese stark kognitiven Übungen eignen sich für einfachere syntaktische Phänomene. Geübt wird dabei die Fähigkeit, bewusst korrekte sprachliche Einheiten zu konstruieren.

Kognitive Übungen sind dadurch charakterisiert, „dass sie dem Schüler ein abstraktes Verständnis darüber abverlangen, wie das grammatische System funktioniert.“ Eine interessante Form des kognitiven Übens stellen „operatorische Übungen“ dar (Zimmermann/Wißner-Kurzawa 1985: 32f.), bei denen die Lernenden ihren sprachlichen Reaktionen eine metasprachliche Begründung hinzufügen.

Umformungsübungen (Transformationsübungen): In den Übungssätzen muss eine Ausgangsstruktur in eine Zielstruktur umgeformt werden. Klassisches Beispiel ist die Umformung von Aktiv- in Passivsätze oder bei weiter Fortgeschrittenen die Umformung von erweiterten Partizipialattributen (Linksattributen) in Relativsätze (Rechtsattribute) bzw. umgekehrt. Bei diesen Übungen werden syntaktische Strukturen umgeformt, im vorliegenden Fall auf eine stark kognitiv-bewusste Art; aufgrund des Wiederholungseffekts tragen diese Übungen auch zur Automatisierung der jeweiligen Strukturen bei.

Erweiterungsübungen: Es wird ein Ausgangssatz erweitert, der dadurch in seiner Struktur komplexer wird. Ein typisches Beispiel ist die Eingliederung eines Nebensatzes in einen übergeordneten Hauptsatz. Es handelt sich hierbei um eine Automatisierungsübung; der Lernende soll sich durch die Wiederholung allmählich an die Strukturen gewöhnen, sodass er sie mit der Zeit, ohne viel nachzudenken, automatisch äußern kann.

Zu den „klassischen“ Übungen gehört die Substitutionstafel (Satzschalttafel) bei der die syntaktische Struktur weitgehend vorgegeben ist. Die Lernenden müssen hier aus den Vorgaben sinnvolle Kombinationen auswählen und diese gegebenenfalls ergänzen, wobei wesentlich komplexere morphosyntaktische und lexikalische Entscheidungen zu treffen sind.

Bei Ersetzungs- oder Substitutionsübungen werden ein oder mehrere Elemente innerhalb eines Strukturmusters variiert. Nach Rohrer (1978: 64) sind Substitutionsübungen „für alle sprachlichen Elemente, die auf nichtkognitive Weise zwecks Reproduktion gelernt werden müssen, in gedächtnispsychologischer Sicht eine hervorragende Speichertechnik“.

Formbezogene Übungen, die darauf abzielen, Strukturen zu automatisieren, werden im Anschluss an die Terminologie der audio-lingualen Methode pattern drills (auch: Strukturübungen) genannt; dabei soll durch Wiederholung ein bestimmtes Strukturmuster (pattern) automatisiert werden. Pattern drills können unterschiedliche formale Veränderungen aufweisen, z. B. Erweiterungen, Substitutionen oder Umformungen.

Strukturübungen haben oft die Form eines minimalen Dialogmusters, wodurch ein Zusammenhang mit dem dialogischen Sprechen hergestellt wird.

Morphosyntaktische Strukturen werden in neueren DaF-Lehrwerken meist nicht isoliert eingeübt; die meisten Übungen sind kontextualisiert, und es besteht ein enger thematischer Zusammenhang zu einem Lektionstext bzw. –thema. Durch die situative oder thematische Einbettung gehen auch inhaltliche und pragmatische Aspekte in das Übungsgeschehen mit ein, sodass die Funktion des grammatischen Übungsgegenstands in der Kommunikation erkennbar ist. Dadurch wird die Mittlerfertigkeit „Grammatik“ an die Zielfertigkeit „Kommunikation in der Fremdsprache“ angebunden und die Verwendung der Grammatik in der Kommunikation direkt vorbereitet.

In einem gewissen Sinne könnte man das gesamte Unterrichtsgeschehen als Üben bezeichnen. Deshalb möchte ich Üben auf eine Handlung des Lernenden eingrenzen, in deren Verlauf er identische oder ähnlichen Sachverhalte wieder und wieder lernt, um sie zu behalten und für den eigenen produktiven Umgang zur Verfügung zu haben. Üben ist demnach durch folgende Merkmale charakterisiert:

- Üben ist eine gesteuerte Unterrichtsaktivität.
- Eine Übung hat einen eingrenzenden Übungsgegenstand bzw. –schwerpunkt, der innerhalb einer Übung gleich bleibt.
- Eine Übung besteht aus mehreren Teilen, sie wird in mehreren Durchgängen durchgeführt; jeder Teil wird auf die gleiche oder ähnliche Art durchgeführt, wodurch sich ein Wiederholungseffekt ergibt. Eine Übung kann auch so gestaltet sein, dass der Übungsschwerpunkt in einem Durchgang mehrmals verwendet werden muss.
- Es gibt didaktisch bedingte Regeln für die Durchführung von Übungen; die Lernenden müssen sich an diese Regeln halten, damit der Übungsgegenstand auch geübt und das Übungsziel erreicht wird.

Üben im hier verwendeten Sinn ist eine Mittlertätigkeit, keine Zieltätigkeit; das Verhältnis von Üben und Lernziel ist »transitorisch ... d. h. keine Übung ist identisch mit der kommunikativen Leistung, für die sie vorbereiten soll.« (Piepho 1978: 18, zitiert nach Storch ) »Jede Übung muss eine bestimmte für die Entwicklung der Sprachbeherrschung

notwendige Funktion im Verlauf der verschiedenen Etappen des Lehr- und Lernprozess aufweisen.« (Brandt 1968: 404, zitiert nach Storch) Durch Üben bildet sich eine „

»Übergangsfertigkeit« heraus, »deren Beständigkeit und Disponibilität sich erst erweist, wenn der Schüler in einer realen oder simulierten Situation handelt.« (Piepho 1978: 18, zitiert nach Storch) Übungen können mitteilungsbezogene Komponenten enthalten und Kommunikation simulieren; sie stellen aber keine authentische Kommunikation dar. Aus diesem Grund werden Lerneräußerungen beim Üben anders bewertet als beim Kommunizieren.

Die Überführung des Lernstoffs in verhaltensrelevante Gedächtnisinhalte (Können) soll dadurch erreicht werden, dass durch das Üben:

- der Lernstoff im Langzeitgedächtnis verankert wird: Durch die Zirkulation im Arbeitsgedächtnis entstehen Assoziationsbündel innerhalb des Lernstoffs selbst sowie zu bereits erworbenem Sprachwissen; der Lernstoff wird dadurch in die Informationsstruktur des Gedächtnisses eingeordnet. Je nach Art der Verarbeitung wird er dabei in mehreren Modalitäten gespeichert.
- der Lernstoff in kommunikatives Handeln eingebunden wird: Durch das Üben in geeigneten Übungssequenzen sowie durch Anwendung in authentischer sowie der Realität angenäherter Kommunikation wird der Lernstoff allmählich in Können (prozedurales Wissen) überführt, d. h. in die freie Verfügbarkeit im Rahmen einer Zielfertigkeit.

Neuere empirische Forschungen zum Zusammenhang von Üben und Sprachenlernen weisen darauf hin, dass der Lernprozess sehr vielschichtig und komplex abläuft und dass neuer Lernstoff durch Üben nicht so direkt in Sprachkönnen überführt werden kann.

Übungen lassen sich nach sehr unterschiedlichen Kriterien klassifizieren; Übungstypologien versuchen, diese Kriterien aufeinander zu beziehen und in ein konsistentes System zu bringen. Dabei wird angestrebt:

- Übungen unter lernpsychologischen und kommunikativen Aspekten zu klassifizieren;
- eine genaue Definition des Übungsziels, d. h. dessen, was der Schüler durch die Übung lernen soll;

- eine genaue Charakterisierung der Übungen in Bezug auf ihren Ort in einer Übungsabfolge;
- eine genaue Charakterisierung der Übungen in Bezug auf eine angestrebte Zielfertigkeit.

Es gibt zahlreiche Versuche, Übungen zu klassifizieren und in Form von Übungssystematiken oder Übungstypologien in ein zusammenhängendes, mehr oder weniger konsistentes System zu bringen – z. B.:

- Salistra (1962) unterscheidet zwischen vorbereitenden Übungen (formbezogene rezeptive, reproduktive und produktive Übungen) und Übungen zur Sprachausübung (rezeptive und produktive Übungen, bei denen der Schwerpunkt auf dem Inhalt liegt und Gedanken ausgedrückt werden).
- Chromecka (1968) unterscheidet zwischen Strukturübungen (die auf monologischen Redeeinheiten beruhen) und Dialogübungen; er differenziert beide Übungstypen weiter.
- Buscha/Specht (1970) unterscheiden zwischen Übungen zu den Sprachkenntnissen und Übungen zu den Sprachfertigkeiten (monologische und dialogische Reproduktionsübungen, Konversationsübungen).
- Eine parallele Unterscheidung trifft Brandt (1968), wobei Erfassungsübungen, Nachahmungsübungen und Variationsübungen der Aneignung und Festigung von Sprachkenntnissen dienen, während die Sprachtätigkeitsübungen zur Förderung der Fertigkeiten beitragen.
- Neuner u. a. (1983) unterscheiden vier Übungstypen: Stufe A: Entwicklung und Überprüfung von Verstehensleistungen, Stufe B: Grundlegung von Mitteilungsfähigkeit (Reproduktion der sprachlichen Form), Stufe C: Entwicklung von Mitteilungsfähigkeiten (Übungen mit reproduktiv-produktivem Charakter), Stufe D: Entfaltung von freier Äußerung.

»In all diesen Versuchen wird die Übungstypologie als eine Sammlung von Übungen angesehen, die präzise zu den Lernzielen, denen sie zugeordnet sind, hinführen soll« (Schwerdtfeger 1995: 224, zitiert nach Storch), insbesondere zum produktiven Sprachkönnen.

Allerdings bleibt unklar, ob Übungen wirklich das leisten, was sie anstreben. Übungen sind nach lernpsychologischen und kommunikativen Gesichtspunkten konstruiert, die Erforschung ihrer Wirkung bezeichnet Schwerdtfeger (1995) jedoch als ein Desiderat der Fremdsprachendidaktik. Beim derzeitigen Stand des Wissens muss Plausibilität oft begründetes Wissen ersetzen.

Hier kann keine ausgearbeitete Übungstypologie vorgelegt werden. Es sollen anhand konkreter Beispiele lediglich verschiedene Kriterien dargestellt werden, die für das Verständnis von Gegenstand und Funktion von Übungen wichtig sind und die es ermöglichen, Übungen einzuschätzen. Nicht systematische Zusammenhänge stehen im Mittelpunkt, sondern die praktische Anwendbarkeit der Kriterien für die Einschätzung von Übungen. Bei den Kriterien handelt es sich nicht um sich ausschließende Aspekte, sondern Übungen beinhalten stets mehrere Aspekte.

- Die verschiedenen Kriterien bestehen nicht unabhängig voneinander, sondern sie bilden ein vielfältiges und mehrdimensionales Gewebe von Zusammenhängen und Abhängigkeiten.
- Das heißt auch, dass sich Übungen nicht eindeutig charakterisieren lassen, sondern oft einzelne Dimensionen in verschiedenem Ausmaß auftreten. Übungen erfüllen also meist mehrere Funktionen, ja es ist typisch für das Übungsgeschehen im heutigen DaF-Unterricht, dass in Form kontextualisierter Übungen verschiedene Komponenten der Zielfertigkeit geübt werden – z. B. Grammatikstrukturen und zugleich Sprechfertigkeit.
- Der genaue Gegenstand einer Übung (z. B. sprachlicher Bereich) läßt sich oft nur bestimmen, wenn bekannt ist, welcher Stoff bereits in vorangehenden Lektionen eingeführt und geübt wurde und welcher Stoff in der Lektion, in der die Übung vorkommt, neu eingeführt wird.

Sprachlicher Bereich: Fertigkeiten vs. sprachliche Mittel

Betrachtet man Übungen in DaF-Lehrwerken, so findet man viele Übungen, die entweder speziell die sprachlichen Mittel (Aussprache/Intonation, Wortschatz, Grammatik, Wortbildung, Orthographie) oder gezielt die Förderung der kommunikativen Fertigkeiten (Verstehen, Produzieren) zum Gegenstand haben.

Oft lassen sich Fertigungsübungen und Übungen zu den sprachlichen Mitteln nicht so klar voneinander abgrenzen. Ob man eine Übung mehr fertigungsorientiert oder sprachorientiert sieht, hängt oft auch davon ab, wie sie in der Klasse durchgeführt wird. Die konkrete Funktion der Übung hängt stark davon ab, wie man im Unterricht damit arbeitet.

Übungen lassen sich danach unterscheiden, ob sie verstärkt auf die Form der Sprache den Inhalt oder auf pragmatische Aspekte der Sprachverwendung abzielen.

Ein wesentliches Charakteristikum des Übungsgeschehens im heutigen DaF-Unterricht besteht darin, dass rein isolierende sprachbezogene (oder formbezogene) Übungen zu den sprachlichen Mitteln, die noch vor 25 Jahren das Übungsgeschehen in den Lehrwerken dominierten, immer mehr an Gewicht verlieren; diese Übungen werden vorkommunikative Übungen genannt. Übungen in neueren Lehrwerken sind zunehmend kontextualisiert, d. h. sie haben einen thematischen oder situativen Zusammenhang und sind dadurch direkter auf die Zielfertigkeit bezogen. Je mehr sich das Übungsgeschehen den Bedingungen realer Kommunikation annähert, d. h. je mehr Elemente realer Kommunikation in einer Übung berücksichtigt sind und je mehr sich das Übungsgeschehen an Mitteilung und Inhalt orientiert, desto stärker ist sie kommunikativ orientiert.

Oft liegt der Übungsschwerpunkt auf einer Dimension der Sprachbeherrschung. Durch automatisierende Übungen soll Sprache ins Unbewusste überführt und geläufig gemacht werden – unabhängig davon, ob eine Kognitivierung vorausgegangen ist oder nicht. Übungen zur Geläufigkeit sollten möglichst flüssig und ohne viel Nachdenken über die Form der Sprache durchgeführt werden. Es wird ja gerade angestrebt, dass der Lernende nach einer Reihe solcher Übungen nicht mehr an die Form der Sprache denkt, wenn er ein bestimmtes sprachliches Phänomen verwendet. Korrektheit spielt hier, wie auch bei kognitiv orientierten Übungen, eine wichtige Rolle, damit keine falschen Automatismen entstehen. Der Angemessenheit sprachlicher Äußerungen kommt in einem Unterricht, der sich als „kommunikativ“ bezeichnet, ein hoher Stellenwert zu; Angemessenheit spielt eine umso wichtigere Rolle, je kommunikativer eine Übung orientiert ist. Ein eher freier Umgang mit der Vorlage entspricht dem Charakter solcher kommunikativ orientierten Übungen, da die Lernenden dadurch auf den freien Umgang mit der Zielsprache vorbereitet werden sollen.

Übungen können auf einer Achse mit den Polen »gebunden... frei« angeordnet werden; diese Merkmale beziehen sich auf das Ausmaß, in dem die Lernerreaktion durch die

Übung gesteuert wird. Ganz frei können Übungen allerdings nicht sein, denn eine Übung ist immer durch ein gewisses Maß an Steuerung charakterisiert. Die Unterscheidung zwischen inhaltlicher und formaler Gebundenheit, bzw. Offenheit beim Üben ist sehr wichtig. Da Kommunikation relativ frei verläuft, werden in neueren DaF-Lehrwerken zunehmend Übungen bevorzugt, die den Lernenden eine gewisse Freiheit bei ihren sprachlichen Reaktionen lassen. Besonders wichtig ist es, dass sie inhaltlich frei reagieren können, da sie so die Möglichkeit erhalten, eigene Ideen und Meinungen auszudrücken und sich authentisch zu äußern. Übungen »können dann eine lernproduktive Energie haben, wenn sie, von Item zu Item, sehr abwechslungsreich sind, wenn die Übenden die Situation voll akzeptieren und sich mit den Texten identifizieren können. Die Emotion, mit der die Schüler einsteigen, zieht die rationale Wachheit und Beweglichkeit mit... Das Mechanische des historischen pattern drill ist hier natürlich ausgetauscht gegen den Kunstgriff der Überraschung.« (Häussermann/Piepho 1996: 140, zitiert nach Storch)

Bei rezeptiven Übungen kommt der Lerngegenstand als Fertigelement im Stimulus, nicht aber in der Reaktion vor.

Bei imitativen Übungen kann der Lernende den Lerngegenstand als Fertigelement aus dem Stimulus oder dem Beispiel übernehmen.

Bei reproduktiven Übungen (Analogieübungen) wird der Lerngegenstand in Analogie zu einer Vorgabe in der Übung gebildet.

Bei rekonstruktiven Übungen orientiert sich der Lernende an einer Regelvorgabe; er „rekonstruiert“ den Lerngegenstand gleichsam mit Hilfe einer Regel, Tabelle usw.

Bei konstruktiven Übungen wird der Übungsgegenstand ohne Vorgaben bei gleichzeitiger innerer Differenzierung kreativ gebildet.

Das Ziel des Übens im DaF-Unterricht besteht darin, gezielt kommunikatives Handeln zu fördern und sprachliche Mittel für die Verwendung in der Kommunikation verfügbar zu machen. Im kommunikativ orientierten Fremdsprachenunterricht werden Übungen wesentlich danach bemessen, in welchem Ausmaß sie Elemente authentischer Kommunikation enthalten. Im Einzelnen werden an Übungen die folgenden Forderungen gestellt:

- Übungen sollten nicht abstrakt „aus der Wirklichkeit losgelöst“ sein, sondern einen thematischen oder pragmatisch-funktionalen Zusammenhalt aufweisen, z. B. eine



situative Einbettung, einen textuellen Rahmen oder einen inhaltlich-thematischen Zusammenhang innerhalb der Übung. Übungen, die aus isolierten Einzelsätzen bestehen, werden heute seltener verwendet.

- Eine Übung sollte möglichst nicht nur die Form der Sprache betreffen, sondern sie sollte so gestaltet sein, dass die Lernenden für ihre Durchführung Inhalte verstehen und darauf reagieren müssen. Übungen mit einem bedeutungsvollen Inhalt fördern die Abspeicherung im Langzeitgedächtnis, und sie können als bedeutungshaltige Aussagen die Äußerungsbereitschaft der Lerner fördern.
- Eine Übung sollte so aufgebaut sein, dass eine spätere Verwendungsmöglichkeit erkennbar ist. Dies kann der direkte Zusammenhang mit einer Zielfertigkeit sein, oder der Inhalt kann anderweitig für den Lernprozess von Bedeutung sein.
- Die Sprache von Übungen sollte möglichst authentisch und der zielsprachlichen Verwendung angemessen sein.
- Übungen sollten inhaltlich möglichst interessant sein, z. B. den Lernenden ermöglichen, inhaltlich frei zu reagieren. Das gilt besonders für Übungen, deren sprachliche Form stark gesteuert ist.

In vielen Fällen soll durch Übungen explizites (deklaratives) Sprachwissen in Können (implizites prozedurales Wissen) überführt werden – z. B. grammatisches Regelwissen oder Wissen über die angemessene Verwendung von Redemitteln. Dieser Prozess erfolgt in gestuften Übungssequenzen, die eine schrittweise Annäherung an das kommunikative Lernziel anstreben. Am Ende steht idealiter die angemessene Verwendung der Lerngegenstände. Jede Übung hat innerhalb einer Übungssequenz ihren Ort und erfüllt eine bestimmte Funktion. Als generelles Prinzip für die Anordnung von Übungen kann gelten: Im Verlauf einer Übungssequenz nähern sich die Übungen zunehmend natürlichem kommunikativem Verhalten an. Daraus ergeben sich verschiedene Tendenzen für die Anordnung von Übungen:

- Isolierte Übungen zu Form, Inhalt oder Funktion der sprachlichen Mittel werden vor Übungen durchgeführt, die komplexer sind und mehrere Ebenen der Sprache zugleich üben
- Vorkommunikative, vorwiegend sprachbezogene Übungen werden tendenziell vor kommunikativ-mitteilungsbezogenen Übungen eingesetzt.

- Stärker kognitiv orientierte Übungen sollten relativ früh eingesetzt werden, bald nach der entsprechenden Bewusstmachungsphase. Es folgen Übungen, die den Lernstoff schrittweise in Können überführen, d. h. in Geläufigkeit und Angemessenheit bei der Verwendung.
- Gebundene, d. h. stark gesteuerte Übungen sollten relativ früh eingesetzt werden. Die starke Steuerung entlastet den Lernenden, er kann seine Aufmerksamkeit ganz auf den konkreten Übungsgegenstand richten.
- Übungen, die den gleichen thematischen bzw. situativen Zusammenhang aufweisen wie der entsprechende Bezugstext, sollten tendenziell vor Übungen durchgeführt werden, in denen der Lernstoff in einen anderen thematischen/situativen Zusammenhang eingebettet ist.

Für die Durchführung von Übungen lassen sich die folgenden allgemeinen Hinweise geben:

- Den Lernenden sollten der Sinn und die Ziele einer Übung bekannt sein.
- Vor der eigentlichen Durchführung einer Übung sollte ihre Einbettung besprochen werden, damit für jeden Lerner der potenzielle kommunikative Rahmen des Übungsgeschehens erkennbar ist.
- Übungen sollten gut vorbereitet sein, sodass die Lerner wissen, wie sie die jeweilige Übung durchführen sollen.
- Übungen erfordern ein deutliches Feedback, das auf den jeweiligen Übungsgegenstand sowie auf die Durchführung der Übung abgestimmt sein sollte.
- Bei Übungen, die eine freie inhaltliche Reaktion erfordern, ist es oft günstig, wenn die Lernenden in einer gesonderten Vorbereitungsphase ein paar Ideen sammeln können, damit sie bei der Durchführung der Übung ihre Aufmerksamkeit stärker auf den sprachlichen Übungsaspekt richten können.

Übungen sollten möglichst interaktiv durchgeführt werden, d. h. die Lerner sollten beim Üben miteinander interagieren. Die Bedeutung interaktiven Übens ist offensichtlich: Das Unterrichtsgeschehen läuft nicht mehr im Plenum zwischen dem Lehrer und den Schülern ab, sondern in Partner- oder Gruppenarbeit zwischen den Lernern selbst (wobei alle

zugleich üben). Dies ist ein Schritt weg vom lehrerzentrierten Unterricht, und es erhöhen sich die Redeanteile der Lernenden und somit der Übungseffekt. Darüber hinaus bereitet Interaktivität beim Übungsgeschehen die Lerner besser auf die Interaktion realer Kommunikation vor.

Übungen können im Medium der gesprochenen wie auch der geschriebenen Sprache durchgeführt werden, oft unabhängig von der Fertigkeit, der sie möglicherweise zugeordnet sind.

- Grundsätzlich kann man davon ausgehen, dass eine Übung, die in beiden Medien durchgeführt wird, zu besseren Lernergebnissen führt als eine Übung, die nur in einem Medium durchgeführt wird.
- Kognitiv orientierte Übungen sollten eher schriftlich durchgeführt werden, da das langsamere schriftliche Medium kognitiv-bewussten Aktivitäten wie Nachdenken und Überlegen angemessen ist.
- Übungen, die auf Geläufigkeit beim Sprechen abzielen, sollten eher mündlich durchgeführt werden, da die gesprochene Sprache das spontane Medium ist, bei dem es besonders auf die Geläufigkeit bei der Produktion sprachlicher Form ankommt.
- Die Durchführung einer Übung hängt auch stark von der Komplexität bzw. Schwierigkeit des Übungsgegenstands sowie vom jeweiligen Ort der Übung im Lernprozess ab.
- Bei etwas komplexeren mündlichen Übungen dürfte es oft sinnvoll sein, die Übungen schriftlich vor- oder nachzubereiten.
- Übungen, die klar erkennbar einer Zielfertigkeit zugeordnet sind (das sind oft kommunikativ orientierte Übungen) wird man tendenziell im Medium der Zielfertigkeit durchführen.

## 2.8. Grammatikarbeit

Sprachbeherrschung ist dadurch charakterisiert, dass die sprachlichen Formen, somit auch die grammatische Strukturen, weitgehend unbewusst-automatisch geplant werden, während die Aufmerksamkeit auf den Inhalt und die Kommunikationssituation gerichtet ist. Die Bedeutung der Grammatik liegt darin, dass sie den sprachlichen Mitteilungen eine äußere Form gibt. Explizites Grammatikwissen ist Mittlerwissen, ist also ein didaktisches Hilfsmittel; als solches hat grammatisches Wissen für das Sprachenlernen einen ambivalenten Status: einerseits ist es ein Hilfsmittel beim Sprachenlernen, denn es soll den Lernweg hin zur Kommunikationsfähigkeit in der Fremdsprache erleichtern und abkürzen; andererseits ist Grammatikwissen ein Umweg, ein zusätzlicher Lernstoff, der nach Erfüllung seiner Funktion wieder vergessen werden kann, ja während des Kommunizierens vergessen werden sollte. Aus diesem Grund sind Grammatikkenntnisse auch kein Lernziel des DaF-Unterrichts; entscheidend ist das Können, nicht das explizite Wissen. Diesen ambivalenten Status gilt es stets zu bedenken, wenn über die Rolle der Grammatik und über Grammatikarbeit im Unterricht gesprochen wird.

Auch wenn Lehrbuchlektionen heute mit Texten und Situationen beginnen und somit neue grammatische Phänomene nicht abstrakt eingeführt werden, sondern die Einbettung in Lehrbüchern vorgegeben ist und sich der Lehrer daran orientieren kann, kommt man als Lehrender doch immer wieder in die Situation, eine Einbettung für neue grammatische Phänomene zu suchen (für die Einführung, für das Üben). Das Klassenzimmer und die Lernsituation bieten viele Möglichkeiten, neuen Lernstoff real einzubetten. Oft kann man dafür auch Spiele abändern. Wichtig ist, dass es sich um Strukturen handelt, die durch Analogiebildung leicht reproduziert werden können, d. h. regelmäßige Fälle, keine unregelmäßigen; zugleich muss ein Bezug auf bekannte Strukturen vorhanden sein. Man sollte sich auch überlegen, ob man die Einbettung des Lehrbuches für die Phase in der Klasse verwenden bzw. variieren kann.

Wird eine neue grammatische Struktur während ihrer Einführung derart eingebettet, so erfüllt dies die wichtigsten Forderungen, die heute an Grammatikarbeit im Fremdsprachenunterricht gestellt werden:

- Lerner sprechen und handeln in einem sinnvollen Kontext als sie selbst und nicht als Lehrwerkfiguren.

- Grammatik ist kein isolierter Lerngegenstand, sondern die grammatischen Phänomene werden in einer typischen Verwendungssituation eingeführt, sodass ihre Funktion und ihre pragmatische Angemessenheit erkennbar werden. Grammatik dient dabei als Werkzeug für sprachliches Handeln (Grammatik im Vollzug).
- Die Lernenden produzieren nicht isolierte Sätze oder Wörter, sondern sinnvolle Äußerungen und Texte.
- Die neue Grammatik wird induktiv eingeführt, d. h. der Unterricht bewegt sich auf die Formulierung der Regel hin. Aus den sprachlichen Aktivitäten ergeben sich genügend reale Beispiele als Induktionsbasis für eine aktive Erarbeitung durch die Schüler und die abschließende Regelformulierung. Grammatische Terminologie ist zunächst nicht erforderlich, und auch das Korrekturverhalten sollte dem inhaltlichen Aspekt der Phase angemessen sein.

„Eine Vermittlung von Grammatik, die die Lerner aktiviert, ist sicher von Vorteil. Konkret: ein induktives Verfahren, bei dem die Schüler die Regel selbst entdecken, ist einem deduktiven, bei dem der Lehrer die Regel vorgibt, vorzuziehen, u. a. weil – selbst Gefundenes besser behalten wird – selbst entdeckendes Lernen auch zum Abbau von Angst vor der unverständlichen Grammatik beitragen kann.“ (Dahl/Weis 1988: 15)

„Grammatik, die die Lerner aktiviert“, „die Regel selber entdecken“, „selbst entdeckendes Lernen“: diese Konzeption wird heute im Zusammenhang mit Grammatikarbeit immer wieder genannt. Als Begründung werden u. a. erhöhte Motivation und besseres Lernen durch Eigenaktivität genannt. Im Aufbau der Grammatikteile von Lehrwerken schlägt sich aktive Grammatikarbeit an den Stellen nieder, wo die Lernenden – meist auf der Basis von Situationen oder Texten – eigenständig grammatische Schemata, Tabellen und Paradigmen ausfüllen oder Regeln komplettieren sollen.

„Entdeckendes Lernen “ wird im Fremdsprachenunterricht in der Regel durch die Lehrenden vororganisiert und gelenkt sein. Es sollte zu einem gut strukturierten, assimilierbaren und transferfähigen Ergebnis führen, und das ist ohne die gut geplante Vororganisation und steuernde Vorgaben durch den Lehrer nicht zu erreichen. Weiterhin sollte die Erarbeitung von strukturellen Zusammenhängen und Regelmäßigkeiten einfach sein und die Lernenden nicht überfordern. Am Ende der Erarbeitungsphase und nach Vorstellung

der Ergebnisse sollte der Lehrer die Regel noch einmal zusammenhängend, klar strukturiert und verständlich an der Tafel zusammenfassen.

Aktive Grammatikarbeit verläuft nach Funk/Koenig (1991) in den drei Schritten „Sammeln – Ordnen - Systematisieren“. Zunächst müssen die Schüler genügend Beispiele für das zu erarbeitende grammatische Phänomen zusammentragen. Danach müssen sie die Beispiele ordnen. Schließlich muss das Ganze systematisiert werden, d. h. in eine zusammenhängende pädagogische grammatische Darstellung gebracht werden. Das Sammeln und Ordnen sollte in Partner- oder Gruppenarbeit durchgeführt werden, die abschließende Systematisierung im Plenum.

Grundsätzlich gelten für die Phase der Regeldarstellung bzw. Systematisierung alle diejenigen Anforderungen an pädagogisch-grammatische Darstellungen, die schon ausführlich konkretisiert und erörtert worden sind: Verständlichkeit, Lernbarkeit und Anwendbarkeit. Weiterhin sollen folgende Aspekte bedacht werden:

- In sprachlich homogenen Klassen ist zu überlegen, ob die Phase der Systematisierung nicht besser in der Muttersprache erfolgt.
- Grammatische Erklärungen sollten grundsätzlich nie rein verbal gegeben werden; rein verbale Erklärungen im flüchtigen Medium der gesprochenen Sprache sind zu abstrakt, sie überfordern die Lernenden, erschweren das Verstehen und dürften zudem einen geringen Behaltenseffekt haben.

Während einer grammatischen Erklärphase können viele Elemente zusammenwirken und sich gegenseitig sinnvoll ergänzen; es sind dies vor allem sprachliche Elemente (Beispiele, Lehrersprache, Schülersprache, Sprachkarten, schriftliche verbale Regelformulierungen) und nichtsprachliche Elemente (Schemata und Tabellen, abstrakte Symbole, typographische Hervorhebungen, Farben, Visualisierungen durch konkrete Symbole, Bilder). Der koordinierte Einsatz dieser Elemente trägt nicht nur zur Verständlichkeit und Systematisierung bei, er motiviert die Schüler auch, da Medieneinsatz Abwechslung schafft.

Beispiele sind die Grundlage jeder grammatikalischen Erklärung. Die Beispiele sollten in einen textuellen oder situativen Zusammenhang eingebettet sein, inhaltlich einfach zu verstehen sein und die zu erklärende Struktur in ihren verschiedenen Erscheinungsformen

enthalten. In einer pädagogischen Grammatik als Beispiel-Regel-Grammatik sollte im Idealfall das Verhältnis von Beispiel und Regel so gestaltet sein, dass sich die Regelformulierung als evidenten Schluss aus einer exemplarisch ausgewählten und übersichtlich angeordneten Menge von Beispielen herleiten lässt. Beispiel und Regel haben unter lernpsychologischem Aspekt eine komplementäre Funktion: die verallgemeinernde Regel abstrahiert von dem Einzelfall der konkreten Äußerung, sie fördert damit die Einsicht in grammatische Zusammenhänge und dient als notwendige kognitive Stütze im Lernprozess; das Beispiel erleichtert das Verständnis der abstrakten Regel und veranschaulicht diese in der aktuellen Sprachverwendung.

Mit Sprachkarten können Lernende und Lehrende Beispielsätze manipulieren (umformen, ergänzen...) und dabei Strukturveränderungen veranschaulichen bzw. konkret nachvollziehen.

Die Lehrersprache sollte in grammatischen Erklärphasen auf keinen Fall dominieren, sondern eher eine beigeordnete Funktion haben. Der Lehrer sollte die eigentliche pädagogisch-grammatische Darstellung mit einfachen Worten paraphrasieren, und er sollte wichtige Punkte verdeutlichen und mit Beispielen ergänzen. Der Lehrer sollte möglichst einfach und verständlich sprechen, und er kann das Verständnis durch Verwendung der Muttersprache erleichtern.

Schülersprache: Die Schüler werden in grammatischen Erklärphasen vor allem Beispiele nennen; sie können aber auch Hypothesen über grammatische Regularitäten aufstellen oder die Regularitäten zusammenfassen (eventuell in der Muttersprache).

Schemata und Tabellen stellen den häufigsten Typ der grammatikalischen Darstellung in Lehrbüchern dar. Sie enthalten Beispiele in geordneter und systematisierter Form, wobei Symbole, Farben, Hervorhebungen, grammatische Terminologie usw. die wesentlichen Aspekte hervorheben, erklären sowie verallgemeinern.

Verbale Regelformulierungen können auf kurze, einprägsame Art und Weise wichtige Aspekte eines grammatikalischen Phänomens verbal zusammenfassen und dadurch Schemata/Tabellen sinnvoll ergänzen.

Abstrakte Symbole, typographische Hervorhebungen und Farben können in Schemata und Tabellen wesentliche Aspekte eines grammatikalischen Phänomens betonen. Sie können

Parallelen verdeutlichen, inhaltliche Aspekte symbolisieren und dadurch verbale Erklärungen ersetzen.

Durch konkrete Symbole wird versucht, die Funktion des grammatikalischen Phänomens möglichst anschaulich und mnemotechnisch günstig zu visualisieren.

Optische Medien, z. B. Bilder, oder reale Objekte können während der Erklärphase zur Einbettung des grammatischen Phänomens beitragen oder die kommunikative Funktion des grammatikalischen Phänomens konkretisieren.

Diese Auflistung zeigt einige der Möglichkeiten, grammatische Erklärungen anschaulich und verständlich zu gestalten. Rein verbale grammatische Erklärungen durch den Lehrer, zumal in der Fremdsprache, dürften keinen großen Lerneffekt haben; das flüchtige Medium der gesprochenen Sprache ist nicht sehr lernintensiv, und es besteht die Gefahr, dass verbale Erklärungen nicht oder falsch verstanden werden. Etwas schriftlich fixiertes hingegen, und seien es nur wenige gegliedert an die Tafel geschriebene Beispiele, begleitet durch eine einfache Erklärung des Lehrers oder eines Schülers, dürfte wesentlich effektiver und verständlicher sein.



### 3. Passiv

Passiv, das; -s, -e (lat. *genus passivum*): Verhaltensrichtung des Verbs, die von der im Satzgegenstand genannten Person oder Sache her gesehen wird, die von einer Handlung betroffen wird; Leideform.<sup>2</sup>

Vorgangspassiv, das: Passivform, mit der ausgedrückt wird, dass mit einem Objekt etwas geschieht, vorgeht.<sup>3</sup>

Zustandspassiv, das: Form des Verbs, die angibt, in welchen Zustand das Subjekt geraten ist, das vorher Objekt einer Handlung war.<sup>4</sup>

Wenn wir vom Passiv reden, müssen wir zuerst einmal den Unterschied zwischen einem Aktivsatz und einem Passivsatz klären.

In einem Aktivsatz ist die Person wichtig, die etwas macht. Die W-Frage "wer" fragt nach der handelnden Person, die etwas tut und stellt einen direkten Zusammenhang mit dem Verb her.

In einem Passivsatz ist die handelnde Person ( = Agens ), also das Subjekt, unwichtig. Das Geschehen selbst, die Aktion ist wichtig und steht im Mittelpunkt.

Beim Passiv sind die handelnden Personen nicht wichtig, nicht bekannt oder nicht vorhanden. Das Passiv beschreibt entweder eine Handlung bzw. einen Prozess oder einen Zustand bzw. ein Resultat. Daher gibt es zwei Passivformen.

Eine Handlung oder ein Prozess wird mit dem Hilfsverb „werden“ + Partizip II ausgedrückt. Wenn wir vom Passiv reden, ist gewöhnlich diese Form gemeint, sie wird aber auch, um Verwechslungen zu vermeiden, Vorgangspassiv oder werden-Passiv genannt.

Ein Zustand bzw. ein Resultat wird mit dem Hilfsverb „sein“ ausgedrückt. Diese Form nennt man Zustandspassiv oder sein-Passiv.

---

<sup>2</sup> *Duden, Deutsches Universalwörterbuch*, Dudenverlag: Mannheim; Leipzig, Wien, Zürich

<sup>3</sup> *Duden, Deutsches Universalwörterbuch*, Dudenverlag: Mannheim; Leipzig, Wien, Zürich

<sup>4</sup> *Duden, Deutsches Universalwörterbuch*, Dudenverlag: Mannheim; Leipzig, Wien, Zürich

#### 4. Lehrwerke

Das Lehrwerk Deutsch für heute und morgen erschien zuerst 1998. Das ist ein Lehrwerk für Deutsch als zweite Fremdsprache.

Das Lehrwerk Deutsch international 2 ist ein Lehrwerk für Gymnasien in denen Deutsch als erste Fremdsprache gelernt wird (4. Lernjahr). Das Lehrwerk erschien zuerst 2000 und erlebte bis heute vielfache Neuauflagen.

Kontaktsprache Deutsch 1 neu erschien 1998. Das ist ein Lehrwerk für Gymnasien (1. Klasse) in denen Deutsch als erste Fremdsprache gelernt wird (6. Lernjahr). In diesem Lehrwerk war wichtig die Kommunikation, aber auch Grammatik und die Einübung der Grammatik im Situationszusammenhang.

Kontaktsprache Deutsch 2 neu erschien 2000. Das ist ein Lehrwerk für Gymnasien (2. Klasse) in denen Deutsch als erste Fremdsprache gelernt wird (7. Lernjahr).

Kontaktsprache Deutsch 3 neu erschien 2001. Das ist ein Lehrwerk für Gymnasien in denen Deutsch als erste Fremdsprache gelernt wird (8. Lernjahr).

Ausblick ist ein dreibändiges Lehrwerk für Jugendliche und junge Erwachsene mit guten Grundkenntnissen der deutschen Sprache (Niveaustufe B1 nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen bzw. Zertifikat Deutsch oder vergleichbare Zertifikate). Es führt in drei Bänden zur Niveaustufe C1. Die einzelnen Lektionen enthalten Themen, die aus dem Erfahrungsbereich von Jugendlichen und jungen Erwachsenen kommen. Jede Lektion ist in einzelne Abschnitte unterteilt (A, B, ...). Jeder Abschnitt beleuchtet das Lektionsthema aus einer eigenen Perspektive. Alle Fertigkeiten werden integriert geübt. Im Mittelpunkt stehen Lese- und Hörtexte, an die sich Übungen zur Verständnissicherung und produktive Übungen anschließen (Sprechen und Schreiben). Gleichzeitig erhalten die Lernenden eine Reihe von praktischen Lerntipps, die schülerzentriertes Arbeiten und das selbstständige Arbeiten außerhalb eines Kurses ermöglichen. Die Übungen zur Grammatik sind jeweils an das Thema und die Texte der Lektion angebunden. Die Darstellung ist beispielorientiert, überflüssige Terminologie wird vermieden. In Band 1 werden vor allem die Grammatikthemen der Niveaustufen A2 und B1 wiederholt und gefestigt, die den Schülern erfahrungsgemäß immer wieder Probleme bereiten. Das Lehrwerk Ausblick 1 erschien 2008. Das ist ein Lehrwerk für Jugendliche und junge Erwachsene. AusBlick 1 ist die Brücke

zwischen Grund- und Mittelstufe (Übergang von B1 zu B2) und wiederholt den wichtigsten Lernstoff der Grundstufe. AusBlick 2 führt zum Goethe-Zertifikat B2.

Das Lehrbuch Guten Appetit 1 erschien zuerst 2000 und wendet sich an Deutschlernende, die für gastgewerbliche Berufe Kellner und Koch ausgebildet werden. Der Unterricht mit diesem Lehrbuch setzt Grundkenntnisse im Deutsch voraus, die etwa einem Kurs für Anfänger (ca. 90 Unterrichtsstunden) entsprechen. Ausgewählte, für diesen Fachbereich besonders relevante grammatische Schwerpunkte, werden durch eine Reihe von Übungen dargestellt. Grammatische Strukturen werden den Sprechintentionen untergeordnet. Die Progression wird also von den sprachlichen Bedürfnissen der Lernenden gesteuert. Das Lehrbuch zeigt dem Lerner nicht nur, wie eine Struktur gebildet wird, sondern auch, wozu man die gelernte Struktur besonders häufig braucht und in welchem Kontext man sie besonders oft verwendet. Dadurch wird versucht, den künstlichen Gegensatz zwischen Grammatik und Kommunikation aufzuheben.

Das Lehrbuch Guten Appetit 2 erschien zuerst 2001 und wendet sich an Deutschlernende, die für die Berufe Hotel- und Gastgewerbeassistent/-in, Kellner/-in und Koch/Köchin ausgebildet werden. Der Unterricht mit diesem Lehrwerk, das die Fortsetzung des Lehrwerks Guten Appetit 1 darstellt, setzt sowohl Grundkenntnisse im Deutschen, als auch entsprechende berufspraktische Kenntnisse voraus.

Das Lehrwerk Deutsch im Tourismus 1 erschien zuerst 2003 und wendet sich an Deutschlernende, die für die Berufe Hotelfachmann/-frau, Tourismusfachmann/-frau und Gastgewerbeassistent/-in ausgebildet werden. Voraussetzung für die Arbeit mit diesem Lehrwerk sind mindestens 140 Stunden Unterricht im Fach Deutsch als Fremdsprache. Das Lehrbuch hat acht Einheiten, die vorwiegend authentische Fachtexte und Gespräche im Hotel, Reisebüro und Restaurant enthalten. Im Vordergrund stehen die Fertigkeiten Sprechen und Hören mit sprachlichen Mitteln zur Bewältigung der wichtigsten Situationen, in denen Angestellte im Tourismus mit deutschsprachigen Gästen und Geschäftspartnern kommunizieren. Das Lehrwerk folgt keiner grammatischen Progression, da Grundkenntnisse vorausgesetzt werden. Ausgewählte, für die Fachbereiche Hotellerie und Tourismus besonders relevante grammatische Schwerpunkte werden durch eine Reihe von Übungen und graphischen Hilfen dargestellt, um bereits vorhandene Grammatikkenntnisse in Erinnerung zu rufen, zu ergänzen und zu systematisieren.

Das Lehrwerk Deutsch im Tourismus 2 erschien 2004 und wendet sich an Deutschlernende mit Mittelstufenkenntnissen, die für die Berufe im Tourismus ausgebildet werden. Es ist die Fortsetzung des Lehrwerks Deutsch im Tourismus 1, kann aber auch selbständig eingesetzt werden. Das Lehrbuch hat sieben Einheiten mit einer Reihe authentischer Fachtexte und Aufgaben, die das Lernen erleichtern und es so abwechslungsreich wie möglich machen. Jede Einheit endet mit der Geschäftskommunikation im Tourismus, die sowohl mündlich als auch schriftlich geübt wird. Im Anhang sind die Hörtexte, die im Buch nicht abgedruckt sind und ein umfangreiches Wörterverzeichnis. Im Lehrwerk Deutsch im Tourismus 2 sind die Fertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben gleichmäßig vertreten. Besonders Wert wird dabei auf die Vermittlung von Wörtern und grammatischen Strukturen gelegt, die in diesem Fachbereich wichtig sind. Jede Einheit hat grammatische Schwerpunkte, die sich aus dem Kontext der Kommunikationssituationen und der bearbeiteten Texte ergeben.

Das Lehrwerk Deutsch in Hotellerie und Tourismus erschien zuerst 1998 und wendet sich an Deutschlernende mit Mittelstufenkenntnissen, die im Fachbereich Hotellerie und Tourismus ausgebildet werden. Es enthält acht Einheiten. Berücksichtigt werden vor allem die Arbeitsbereiche Reisebüro, Rezeption, Zimmerservice und Restaurant, sowie Korrespondenz in Hotellerie und Tourismus und Kroatien als Reiseland. Im Vordergrund stehen sprachliche Mittel zur mündlichen und schriftlichen Bewältigung der wichtigsten Situationen, in denen Angestellte in Hotellerie und Tourismus mit deutschsprachigen Gästen und Geschäftspartnern kommunizieren. Dieses Lehrwerk folgt keiner grammatischen Progression, da Grammatikkenntnisse vorausgesetzt werden. Ausgewählte, für die Fachbereiche Hotellerie und Tourismus besonders relevante grammatische Schwerpunkte werden durch eine Reihe von Übungen dargestellt, um bereits vorhandene Grammatikkenntnisse in Erinnerung zu rufen, zu ergänzen und zu systematisieren.

#### 4.1. Deutsch für heute und morgen

4.1.1. Tamara Marčetić, Deutsch für heute und morgen 2, druga godina učenja, udžbenik za gimnazije, III. izdanje, Školska knjiga, Zagreb, 2000.

4.1.1.1. Tamara Marčetić, Deutsch für heute und morgen 2, druga godina učenja, radni priručnik za učenike, III. izdanje, Školska knjiga, Zagreb, 2000.

In der siebten Lektion, Teil B, Kein Geld für die Klassenfahrt? wird über eine Klassenfahrt diskutiert. Dabei werden die Sätze im Passiv benutzt. Es wird darüber diskutiert, wie eine Klassenfahrt geplant wird. Die Schüler bilden die Sätze im Passiv.

Im Anhang gibt es Lesetexte zum Thema Buch und Elektronik. In den Übungen sollen die Schüler die Sätze übersetzen und entscheiden, ob es um Futur oder Passiv Präsens geht. Die Schüler sollen auch die Sätze ins Kroatische übersetzen. Auch die Hin- und Herübersetzung ist hilfreich im Übungsgeschehen, besonders um Übereinstimmung bzw. Unterschiede zur Muttersprache zu verdeutlichen.

Anhang, S. 2

I. Thema: Buch und Elektronik, Wird die CD-ROM das Buch verdrängen?

Übungen, b) Futur ili prezent pasiva? (Prevedite rečenice.)

1. Die CD wird das Buch nicht verdrängen.
2. Der Text wird auf der CD gespeichert.
3. Man wird die Maschine in Betrieb setzen.
4. Bücher werden gedruckt.
5. Die Maschine wird in Betrieb gesetzt.
6. Sie werden in diesem Buch eine interessante Stelle finden.

Danach sollen die Schüler die Sätze im Passiv Präsens ins Aktiv setzen und die Fragen im Passiv beantworten:

Anhang, S. 2, Die CD als Eintrittskarte, Übungen

a) Izrazite aktivom:

Die Karten werden imitiert.

Die Karten imitiert man.

1. Sie werden auch nachgedruckt.
2. Oft werden sie auch schwarz verkauft.

3. Der Code auf der Karte wird man einem Lesegerät kontrolliert.

Im Arbeitsheft wird sehr überschaubar das Passiv erklärt. Es wird in der Muttersprache alles sehr ausführlich erklärt, auch die Unterschiede zwischen transitiven und intransitiven Verben. Durch den Gebrauch der Muttersprache für metasprachliche Erklärungen hebt sich diese Phase deutlich von den anderen ab. Danach sollen die Schüler die Sätze in Aktiv schreiben.

S. 3, sedma cjelina, dio C, gramatički pregled

Passiv: prezent, 3. lice jednine i množine

Passiv tvore svi prelazni i mnogi neprelazni glagoli.

Kod pasiva prelaznih glagola objekt aktivne rečenice postaje subjektom pasivne rečenice:

Aktiv: Man bremst den Autoverkehr.

Passiv: Der Autoverkehr wird gebremst.

Aktiv: Man unterstützt die Schüler.

Passiv: Die Schüler werden unterstützt.

Neprelazni glagoli nemaju objekta u akuzativu koji bi postao subjektom pasivne rečenice.

Zato pasivna rečenica s neprelaznim glagolom kao predikatom počinje nekim drugim rečeničnim dijelom, najčešće oznakom vremena ili mjesta.

Aktiv: Heute diskutiert man über die Klassenfahrt.

Passiv: heute wird über die Klassenfahrt diskutiert.

4.1.2. Tamara Marčetić, Deutsch für heute und morgen 3, treća godina učenja, udžbenik za gimnazije, III. izdanje, Školska knjiga, Zagreb, 2001.

Die Schüler sollen Aktivsätze zu Passivsätzen umformen. Danach sollen sie Passivsätze mit Modalverben bilden. Im Teil C geht es um einen Lückentext. Die Schüler sollen die passenden Partizipien finden und in den Lückentext eintragen. Danach gibt es eine Übung, in der verschiedene Bräuche dargestellt werden, die zu Weihnachten gepflegt werden:

S. 4, b/2 Welche Bräuche herrschen zu Weihnachten?

Geschenke kaufen → In der Zeit vor Weihnachten werden Geschenke gekauft.

Plätzchen backen

Weihnachtsgans braten

Wohnung dekorieren

Christbaum schmücken

Die Schüler haben Notizen und sollen Passivsätze bilden. In den folgenden Übungen steht das Lernen grammatischer Regeln im Vordergrund. Diese Regeln führen über Beispielsätze zur Bildung korrekter Sätze. Überwiegende Übungsformen sind grammatisch korrekte Ergänzung von Lückensätzen bzw. grammatische Umformungen („Setzen Sie die Sätze aus dem Aktiv ins Passiv“, „Bildet Sätze im Präsens und Präteritum Passiv“, „Sagt es im Aktiv“, „Drückt den Inhalt im Passiv aus“). Schriftliche literarische Texte oder solche, die die korrekte Anwendung der gelernten Regeln demonstrieren, herrschen vor. Das sind alle Merkmale der Grammatik-Übersetzungsmethode.

4.1.2.1. Tamara Marčetić, Deutsch für heute und morgen 3, treća godina učenja, radni priručnik za učenike, II. izdanje, Školska knjiga, Zagreb, 2000.

Die Aufgaben konzentrieren sich im Allgemeinen auf die schriftliche Verwendung der Zielsprache. Die Schüler sollen Passivsätze in Aktivsätze transformieren:

S. 7, prva cjelina, dio A

g) Stavite ove rečenice u aktiv.

Diese Schuhe können nicht mehr getragen werden.

- Diese Schuhe kann man nicht mehr tragen.

Das darf nicht vergessen werden.

- Das darf man nicht vergessen.

1. Schulaufgaben müssen gemacht werden.
2. Das darf nicht laut gesagt werden.
3. Die Gruppe bestimmt, welche Sachen getragen werden müssen.
4. Ein eigener Stil sollte gefunden werden.
5. Das muss noch heute gemacht werden.

Das übergreifende Lernziel ist die korrekte Sprachbeherrschung. Die Lerner beweisen ihre Sprachbeherrschung, indem sie korrekte Sätze bilden können. Erläuterungen und Diskussionen über die Grammatik finden in der Ausgangssprache statt. Das sind alles Merkmale der Grammatik-Übersetzungs Methode.

Da gibt es auch eine Aufgabe, in der Ostereier und Osterbräuche erwähnt werden. Die Aufgabe trägt zur Kulturvermittlung und zum fremdkulturellen Verstehen (der Sprachunterricht im Dienste der interkulturellen und der intellektuellen Erziehung, die Auseinandersetzung mit den Gütern der fremden Kultur) bei. So entwickelt sich die Persönlichkeit des Lernalters, der die Bildungsgüter der fremden und der eigenen Kultur verstehen und schätzen lernt:

S. 7, treća cjelina, dio A

c) Napišite rečenice u pasivu.

Eier färben

- Eier werden gefärbt.



Wie werden in einer kroatischen Gemeinde im Burgenland Ostereier erzeugt?

Muster in die Eier ritzen \_\_\_\_\_

Wie werden in einer ungarischen Gemeinde Ostereier erzeugt?

Muster auf ein Ei zeichnen \_\_\_\_\_

das Ei färben \_\_\_\_\_

Worin besteht der Brauch „Sternsingen“

einen beleuchteten Stern durch den Ort tragen \_\_\_\_\_

ein Lied mit 14 Strophen singen \_\_\_\_\_

In der vierten Einheit gibt es einen Grammatiküberblick. Da handelt es sich um Präsens Passiv und Präteritum Passiv. Die Grammatik wird in der Muttersprache erklärt. Grammatikregeln werden von den Lernenden abschließend aus den Beispielsätzen und zumeist induktiv abgeleitet:

S. 7, četvrta cjelina, gramatički pregled

PASIV: Prezent i preterit

Passiv: određeni oblici glagola werden + particip perfekta glagola koji se spreže

*Das Zimmer wird jeden Tag aufgeräumt.*

*Hans wird von der Schule abgeholt.*

U tim je rečenicama najvažnija radnja ili događanje. Manje je važan izvršitelj radnje. Zato se subjekt (izvršitelj) radnje u tim rečenicama ne spominje. Takve se rečenice zovu pasivne rečenice.

U aktivnim rečenicama važan je izvršitelj radnje:

*Andreas räumt jeden Tag das Zimmer auf.*

*Die Mutter holt Hans von der Schule ab.*

Prelazni i neprelazni glagoli u pasivu

Prelazni glagoli

Aktiv: Die Mädchen ziehen ältere Jungen vor.

Passiv: Ältere Jungen werden (von den Mädchen) vorgezogen.

Prelazni glagoli imaju objekt u akuzativu. Taj objekt postaje subjekt pasivne rečenice u nominativu. Subjekt aktivne rečenice upotrebljava se u pasivnoj rečenici s prijedlogom von i u dativu. Kako je u pasivnoj rečenici radnja ili događanje važnija od izvršitelja, taj se prijedložni izraz (von+dativ) vrlo često izostavlja.

U njemačkome se jeziku pasiv upotrebljava mnogo češće nego u hrvatskome; zato ćemo pasivnu rečenicu iz gornjeg primjera na hrvatski prevesti aktivom: Djevojke daju prednost starijim dečkima.

In der fünften Einheit werden Modalverben mit Infinitiv Passiv eingeführt. Die Regel wird mit ein paar Beispielsätzen gegeben. Danach gibt es zehn Sätze, die Schüler korrekt bilden müssen. Diese Übung dient als Transfer, d.h. neues Wissen wird in einer anderen Situation angewendet. So prägt sich die neu gelernte Struktur besser ein.

S. 8, peta cjelina, dio B, T3

g) modalni glagol + infinitiv pasiva

*Man soll alle Jugendherbergen an ein internationales Netz anschließen.*

- *Alle Jugendherberger sollen an ein internationales Netz angeschlossen werden.*

1. Man muss die Jugendherbergern miteinander vernetzen.
2. Man musste zuerst ein System entwickeln.
3. Am Bahnhof kann man Fahrräder mieten.
4. Die Fahrräder kann man in den Zug mitnehmen.
5. Während des Ferienkurses muss man die Jugendlichen betreuen.

Um die gewünschte Automatisierung einer grammatischen Erscheinung zu erreichen, sind eine Reihe von Übungsbeispielen notwendig. Später soll das Passiv produktiv beherrscht werden. Deswegen müssen die Übungsbeispiele in einer Übungsfolge angeordnet sein, deren Schwierigkeitsgrad steigt.

4.1.3. Tamara Marčetić, Deutsch für heute und morgen 4, četvrta godina učenja, radni priručnik za učenike, IV. izdanje, Školska knjiga, Zagreb, 2004.

Das Passiv wird mit einer alltäglichen Situation eingeführt. Frau Rot kommt spät nach Hause; ihre Kinder haben sie angenehm überrascht. Sie erzählt, was sie machen wollte, aber ihre Kinder haben schon alles gemacht. Danach sollen die Schüler Passivsätze bilden. Dieses Passiv bezeichnet einen Zustand in der Vergangenheit. Es wird wieder eine alltägliche Situation genommen (die Teilung Deutschlands in DDR und BRD). Die DDR symbolisiert dabei Vergangenheit und alles was Anna in der Vergangenheit gemacht hat. Annas Begriff von Freiheit ist heute von ganz anderen Dingen geprägt. / früher- materielle Dinge → Früher war er von materiellen Dingen geprägt.

In dieser Aufgabe lernen die Schüler auch ein bisschen Landeskunde. Die neue Grammatik ist situativ eingebettet. Die Situation ist an den Ausgangstext angeschlossen. Die Aufgabe geht von der kommunikativen Funktion des Passivs Perfekt aus. Es drückt das Resultat eines Ereignisses aus. Im Grammatiküberblick wird das Passiv mit sein und das Passiv mit werden eingeführt. Alles wird in der Muttersprache erklärt.

Passiv mit sein: der Zustand als Folge des Geschehens

Präsens: Seit gestern ist es gelöst.

Passiv mit sein bezeichnet den Zustand als Folge eines Geschehens. Es wird nur mit zwei Tempora benutzt, mit Präsens und mit Präteritum.

Präsens: Sie ist neuen Zwängen unterworfen.

Präteritum: Sie war neuen Zwängen unterworfen.

In der vierten Einheit sollen die Schüler die Sätze übersetzen und sagen, welche Funktion das Verb „werden“ in diesen Sätzen hat. Sie müssen das Passiv mit „werden“ und mit „sein“ bilden. Die Adverbialbestimmungen sollen sie sinngemäß wählen. Sinngemäß sollen die Schüler auch Präsens oder Präteritum Passiv mit „sein“ bilden.

Im Grammatiküberblick wird alles detailliert in der Muttersprache erklärt. Die Regel wird gegeben und erklärt:

S. 11, Gramatički pregled

Perfekt pasiva

Diese Frage ist oft beantwortet worden.

Na to se pitanje često odgovaralo.

Das ist noch nicht gesagt worden.

To još nije bilo rečeno.

Perfekt pasiva tvori se od perfekta glagola werden i participa II. glagola koji se spreže. U perfektu pasiva perfekt glagola werden ne glasi ich bin... geworden, već ich bin... worden.

Za izricanje pasivne rečenice u prošlosti češće se upotrebljava preterit pasiva, a prijevod je u oba primjera jednak.

## 4.2. Deutsch international

4.2.1. Deutsch international 2, Teil B, udžbenik njemačkog jezika za gimnazije i srodne škole, 4. godina učenja, Profil, Cornelsen

4.2.1.1. Deutsch international 2, Teil B, radna bilježnica uz udžbenik njemačkog jezika za gimnazije i srodne škole, 4. Godina učenja, Profil, Cornelsen

In diesem Lehrbuch wird das Passiv Präsens schon am Anfang, in der zweiten Lektion bearbeitet. Das Thema, mit dem es verbunden ist, ist die Zukunft, die Zukunft unserer Stadt, ein Tag im Jahre 2020. In den Texten erscheint das Passiv, aber es wird erst nach den Texten bearbeitet. Die Schüler sollen den Text noch einmal lesen und dann alle Sätze abschreiben, in denen das Verb werden benutzt wird. Danach sollen sie die Sätze ins Kroatische übersetzen. In der nächsten Übung sollen sie die Sätze mit dem Partizip ergänzen. Ein Beispielsatz wird gegeben. Die Grammatik ist auf das Notwendigste reduziert. Die Grammatikregeln werden von den Schülern abschließend aus dem jeweiligen Lernstoff und zumeist induktiv abgeleitet: S. 13, Ü.6. Rečenice u pasivu. Dopolnite rečenice kao u primjeru.

1. Ich werde aus meinem Alptraum gerissen (reißen).
2. Sie werden sofort \_\_\_\_\_ (abholen).
3. Ich werde von meiner Lernmaschine \_\_\_\_\_ (unterrichten).
4. Ich werde vom Computer nach meinem persönlichen Code \_\_\_\_\_ (fragen).
5. Ein indischer Student \_\_\_\_\_ automatisch \_\_\_\_\_ (anrufen).
6. Nur von mir \_\_\_\_\_ du so \_\_\_\_\_ (verwöhnen).
7. Die Verbindung nach Indien \_\_\_\_\_ (unterbrechen).

Ü.8. Kako ćemo razumjeti rečenice u pasivu. Pročitajte ove rečenice. Pronađite još primjera za oblike koji se pojavljuju pod točkom 2 i 3. Što je drugačije? Pazite na mjesto na kom se nalazi glagol.

Ich glaube, dass das Merkmale der direkten/natürlichen Methode sind. In den Übungen wird eine an alltäglichen Situationen orientierte Sprache präsentiert, sie sind für den Unterricht konstruiert, bieten das jeweilige grammatische Phänomen und den entsprechenden (meist minimalen) Wortschatz dar. Das Verfahren ist induktiv. In den Übungen geht es von konkreten Beispielen aus. Die Schüler lernen so nebenbei, von dem Einzelnen bis zum Generellen. Die Beispiele dienen als Grundlage für die Bewusstmachung. Die Schüler sollen

selbst die Regel finden. Das ist ein induktives Verfahren (SOS : sammeln, ordnen, systematisieren). Hier geht es um die entdeckende Grammatik. Die Schüler sind aktiv an der Erarbeitung des neuen grammatischen Phänomens beteiligt. Sie bilden eigene Beispiele, komplettieren selbst die Strukturen und üben das Phänomen, bevor es als solches zusammenfassend thematisiert wird. Es wird also eine breite Induktionsbasis für die abschließende Thematisierung der grammatischen Regularität geschaffen.

In der Zusammenfassung wird die Sprachvermittlung visuell (Farben, Zeichnungen, Tafel) begleitet und unterstützt. Es wird die Formenbildung von Pasiv Präsens, Passiv Präteritum und Passiv mit Modalverben erklärt. Es wird auch erklärt, wie man das Agens in einen Passivsatz einführt (Präposition von + Dativ). Es wird auch die Wortfolge im Nebensatz mit dem Passiv mit Modalverben erklärt. Das Modalverb steht am Ende des Satzes.

In einer Übung im Arbeitsheft sollen die Schüler aus angegebenen Elementen die Passivsätze bilden. Es gibt immer einen Beispielsatz. Danach sollen sie die Nebensätze ergänzen. In der Zusammenfassung sollen sie alles noch einmal wiederholen. Sie sollen die Regel ergänzen:

S. 15, Wiederholung und Zusammenfassung

So funktioniert es

#### 1. Pasiv prezenta. Dopuni pravilo.

Pasiv prezenta tvori se ovako: \_\_\_\_\_ (sprezan) u prezentu + \_\_\_\_\_ nekog glagola . \_\_\_\_\_ nalazi se na kraju rečenice.

Ich \_\_\_\_\_ aus meinem Alptraum \_\_\_\_\_ (reißen).

Sie \_\_\_\_\_ sofort \_\_\_\_\_ (abholen).

Kad želimo reći tko / što nešto radi, upotrijebit ćemo prijedlog *von* + dativ.

Ich werde \_\_\_\_\_ Musik geweckt.

Nur \_\_\_\_\_ mir \_\_\_\_\_ du so \_\_\_\_\_ (ver wöhnen).

#### 2. Pasiv preterita. Dopuni pravilo.

Pasiv preterita tvori se ovako : \_\_\_\_\_ (sprezan) u \_\_\_\_\_ + \_\_\_\_\_ nekog glagola. \_\_\_\_\_ stoji na kraju rečenice.

Es \_\_\_\_\_ in verschiedenen Arbeitsgruppen \_\_\_\_\_ (arbeiten).

Die Ergebnisse \_\_\_\_\_ in einer Fernsehsendung \_\_\_\_\_  
(veröffentlichen).

S. 16, 3. Pasiv s modalnim glagolima.

a) U glavnoj rečenici. Dopuni pravilo.

Modalni glagol (sprezan) + particip \_\_\_\_\_ nekog glagola + *werden* u  
\_\_\_\_\_.

(werden / müssen / definieren)

Die Arbeit \_\_\_\_\_ neu \_\_\_\_\_.

(werden / sollten / verbinden)

Wohnen und Arbeiten \_\_\_\_\_ besser \_\_\_\_\_.

(werden / können / reduzieren)

Der Autoverkehr \_\_\_\_\_ in wenigen Jahren \_\_\_\_\_.

b) U zavisnoj rečenici. Dopuni pravilo.

Sprezani modalni glagol stoji na \_\_\_\_\_.

(werden / müssen / definieren)

Es war klar, dass die Arbeit neu \_\_\_\_\_.

### 4.3. Kontaktsprache Deutsch

4.3.1. Kontaktsprache Deutsch 1 neu, Maja Häusler, Divna Kern-Francetić, udžbenik njemačkog jezika za prvi razred gimnazije, šesta godina učenja, IX. izdanje, Školska knjiga, Zagreb, 2006.

4.3.1.1. Kontaktsprache Deutsch 1 neu, Maja Häusler, Divna Kern-Francetić, vježbenica njemačkog jezika za prvi razred gimnazije, šesta godina učenja, IX. izdanje, Školska knjiga, Zagreb, 1998.

Das Passiv wird in diesem Lehrbuch in der letzten Lektion (Lektion 8, Sommer und Ferien, im Sommer) eingeführt. Das ist nicht die erste Einführung, sondern die Wiederholung. Die Übungen werden nach kurzen Texten zu Themen Sommerferien, Sommerzeit, das Wetter, Sonnenbrand, Schwimmbad, Sommerschlussverkauf, Sommergetreide, Eis, Sommersprossen, Ozon, Hitzefrei, Sonnenbrillen eingeführt. Interessant ist, dass das Passiv in diesen Texten nicht benutzt wird, sondern erst in den Übungen. In den Übungen sollen die Schüler Passivsätze kombinieren und die Fragen im Passiv beantworten:

S. 17, 1. Kombiniere!

Im Frühjahr wird gesät und im Spätsommer geerntet.

Im Sommer		viel verkauft.
In der Sporthalle		geflirtet.
In der Pause	WIRD	geübt.
In der Mathestunde		ferngesehen.
Am Abend		gegessen.

2. Wo wird Englisch gesprochen?

In England, in Amerika, in Australien und auf Neu Seeland.

Und diese Sprachen?

Deutsch, Spanisch, Ungarisch, Griechisch, Bulgarisch, Italienisch, Polnisch, Französisch, Tschechisch?

S. 18, 5. Was von diesen Dingen wird im Sommer wirklich oft, fast von allen und fast in jeder Wohnung gemacht?

Beispiel: es wird überall viel Eis gegessen.



nachts auf dem Balkon/der Terrasse schlafen  
Klimaanlage einschalten  
in ein klimatisiertes Gebäude gehen  
zu Hause nackt herumlaufen  
vor dem Ventilator sitzen

Danach folgt ein Text (Teil E, Im Fetenfieber) in dem das Passiv benutzt wird. Die Aufgabe geht vom Ganzen zum Detail. Dem funktional-kommunikativen Ansatz dieses Lehrwerks entsprechend, gibt es daher keine Übungen des Typs „Setze den Satz ins Passiv!“ oder „Schreibe den Text im Passiv!“. Aktives und kreatives Handeln mit Sprache steht also im Mittelpunkt.

Im Arbeitsbuch gibt es auch einen Text (Teil B; In München gibt es wieder den Ferienpass), in dem das Präsens Passiv gleich eingeführt wird. Es gibt keine Transformationen. Die Rezeption wird geübt. Danach folgt die Frage: *Was wird alles mit dem Ferienpass gemacht?* Die Schüler sollen die gegebenen Verben im Präsens Passiv gebrauchen. In der nächsten Übung beantworten sie die Frage: Was wird bei euch zu Hause jeden Tag / einmal im Monat / zweimal in der Woche / einmal im Jahr gemacht?

Danach folgt die Grammatiktafel, in der alles überschaubar dargestellt wird. Die Regel wird direkt gegeben. Die Transformationen Aktiv-Passiv dienen als Beispiele.

4.3.2. Kontaktsprache Deutsch 2 neu, Maja Häusler, Divna Kern-Francetić, udžbenik njemačkog jezika za drugi razred gimnazije, sedma godina učenja, IV. izdanje, Školska knjiga, Zagreb, 2003.

4.3.2.1. Kontaktsprache Deutsch 2 neu, Maja Häusler, Divna Kern-Francetić, vježbenica njemačkog jezika za drugi razred gimnazije, sedma godina učenja, VI. izdanje, Školska knjiga, Zagreb, 2005.

Im Lehrwerk Kontaktsprache Deutsch 2 neu wird das Passiv schon am Anfang bearbeitet. Der Grammatiktafel gehen die Übungen mit dem Passiv voraus. Die Übungen werden als Antworten auf Fragen konzipiert: Wo wird/werden...?, Was wurde im Laufe des Jahres alles gemacht? Die Übungen folgen immer nach den kürzeren Texten zum Thema Hausordnung:

Hausordnung, S. 16

Geraucht wird nur im Raucherraum. Kippen werden nicht auf den Boden geworfen...

Streitigkeiten werden nicht mit Gewalt ausgetragen...

Im Arbeitsheft knüpfen die Übungen auch an die mit dem Thema verbundenen Texte an. Die Schüler sollen die richtigen Verben einsetzen und Sätze bilden. In einer anderen Übung sollen sie mit dem gegebenen Material Aktivsätze und Passivsätze bilden, sie machen also keine Transformationen.

Das Passiv wird auch in der Grammatiktafel dargestellt. Es werden sein Gebrauch und seine Bildung im Singular und im Plural erklärt. Es gibt da auch etwas Neues und das ist das Präteritum Passiv. In der Grammatiktafel wird seine Formbildung erklärt, die Regel wird gleich gegeben:

Grammatiktafel 2, S. 21

Das Passiv

Gebrauch : Aktiv – das Subjekt, die handelnde Person ist wichtig.

Sabine und Tobi essen Chips.

Passiv – die Handlung selbst ist wichtig, der Täter unbekannt oder unwichtig.

Heute werden auf der Party Chips gegessen.

Gestern wurden auch Sandwiches gegessen.

Bildung:

Das Präsens Passiv

Präsens von werden + Partizip Perfekt

Singular

1. ich werde gelobt
2. du wirst gesucht
3. er wird angerufen

Plural

1. wir werden bedient
2. ihr werdet gebeten
3. sie werden eingeladen

Das Präteritum Passiv:

Präteritum von werden + Partizip Perfekt

Singular:

1. ich wurde gelobt
2. du wurdest gesucht
3. er wurde angerufen

Plural:

1. wir wurden bedient
2. ihr wurdet gebeten
3. sie wurden eingeladen

Es wird noch der Gebrauch von Passiv mit transitiven und intransitiven Verben erklärt. Im Text gibt es zahlreiche Kästen mit unterschiedlichen Farben; grammatische Regeln sind blau markiert, kleine Illustrationen lockern den Text auf und erleichtern das Lesen.

Im Lehrwerk Kontaktsprache Deutsch 3 neu erscheint das Passiv erst in der letzten Lektion. Es wird mit dem Thema Umwelt und Urlaub verbunden. Es wird die Frage: Wie habt ihr die Plakate gemacht? gestellt. Die Schüler sollen nach den Stichworten berichten und in einigen Sätzen das Aktiv, in den anderen das Passiv Präteritum gebrauchen. Es werden Beispielsätze gegeben. Verfasserinnen wünschen den Schülern und den Benutzern dieses Lehrwerks, dass sie ihre sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten erweitern und verbessern.

Im Arbeitsheft sollen die Schüler von gegebenen Verben das Passiv Perfekt bilden. In der Memo-Tafel wird die Bildung von Passiv Perfekt erklärt und es werden noch ein paar Sätze als Beispiele angeführt.

S. 25 – Memo-Tafel 7

Perfekt Passiv

Ich bin umweltbewusst erzogen worden.

Bildung: Perfekt von werden + Partizip Perfekt des Vollverbs

Achtung: das Partizip Perfekt von werden lautet für die Passiv-Bildung worden.

Ich bin untersucht worden.

Bist du angerufen worden?

Wann ist er operiert worden?

Wir sind eingeladen worden.

Seid ihr an der Grenze kontrolliert worden?

Sie sind freundlich empfangen worden.

#### 4.4. Ausblick

4.4.1. Ausblick 1 Brückenkurs, Deutsch für Jugendliche und junge Erwachsene, Kursbuch von Anni Fischer-Mitziviris und Sylvia Janke-Papanikolaou, Hueber Verlag, 2007

4.4.1.1. Ausblick 1 Brückenkurs, Deutsch für Jugendliche und junge Erwachsene, Arbeitsbuch von Anni Fischer-Mitziviris und Sylvia Janke-Papanikolaou, Hueber Verlag, 2007

Schon am Anfang des Lehrwerks wird das Passiv mit dem Thema Aussehen und Kleidung verbunden. Der Grammatik geht der Text voraus, in dem erklärt wird, wie man T-Shirts selbst bedrucken kann. Das Erkennen grammatischer Bedeutungen wird geübt. Die Schüler sollen die Texte den Bildern zuordnen. Sie arbeiten rezeptiv, indem sie die grammatische Form erhalten. Die Grammatikübung wird schriftlich, visuell und auditiv in Einzelsätzen dargeboten. Es wird erklärt, dass im Passiv die Handlung im Mittelpunkt steht. Es werden nur Formen im Präsens benutzt. Es wird auch die Funktion des Agens erklärt. Im Aktiv stehen die Personen im Mittelpunkt, im Passiv steht die Handlung im Mittelpunkt.

Im Arbeitsbuch gibt es die Übung Naturkosmetik für die Schönheit, in der erklärt wird, wie Shampoo hergestellt und verwendet wird. Die Schüler sollen einen zusammenhängenden Text schreiben und dabei das Passiv verwenden. In der nächsten Übung erfahren sie, dass Passivsätze nicht mit allen Verben gebildet werden können. Sie sollen ankreuzen, wo das Passiv möglich ist, und die Passivsätze wie im angegebenen Beispiel in ihre Hefte schreiben. Es gibt auch Sätze mit Verben, mit denen das Passiv nicht möglich ist. Die Schüler sollen die Liste mit solchen Verben ergänzen:

S. 28, Ü. 13. a) Nicht mit allen Verben können Passivsätze gebildet werden. Kreuze an, wo das Passiv möglich ist. Schreib die Passivsätze wie im folgenden Beispiel in dein Heft:

2 Diese Hautcreme wird mir empfohlen.

1 Ihr trefft euch in der Stadt.

2 Man empfiehlt mir diese Hautcreme.

3 Es gibt auch Busse nach Mitternacht.

4 Sie verbringen die Ferien meist auf einer Insel.

5 Der Zug kommt um 18 Uhr an.

b) Ergänze die Liste mit Verben aus a, mit denen man kein Passiv bilden kann.

Verben mit sich – sich treffen

Unpersönliche Verben – es gibt

Verbindungen mit *sein* und *haben* - ...

Verben der Fortbewegung - ...

Verben der Zustandsveränderung - ...

Die Grammatik ist auf das Notwendigste reduziert. Bilder und Zeichnungen werden als Hilfsmittel verwendet. Grammatikregeln werden von den Lernenden abschließend aus dem jeweiligen Lernstoff und zumeist induktiv abgeleitet.

#### 4.5. Guten Appetit

4.5.1. Nevenka Blažević, Guten Appetit 1, udžbenik njemačkog jezika za drugi razred ugostiteljske škole, 2. Izdanje, Školska knjiga, Zagreb, 2003

In der Einheit 2, Im Speisesaal und in der Küche (am Anfang des Lehrwerks) werden die Fragen Was macht das Servicepersonal? und Was passiert im Restaurant? gestellt. Die Schüler sollen die Sätze im Passiv bilden. Der Ausgangspunkt ist immer der Text, also Sprache in der Gestalt, in der sie den Menschen täglich begegnet. Damit ist das eigentlich Neuartige dieser Aufgabe benannt: Sie ist konsequent kommunikativ-pragmatisch aufgebaut, geht also von den Zwecken und Zielsetzungen der Sprecher oder Schreiber in der Kommunikation – dargestellt im Text – aus und ordnet diesen Zielen (Intentionen) die sprachlichen Mittel (Sätze und Wörter) zu. Im Mittelpunkt steht daher immer die Frage: Was soll hier ausgedrückt werden? Dem folgt: Mithilfe welcher grammatischen Redemittel geschieht dies? Welche Wirkungen gehen von diesen Texten aus? Am Ende steht die grammatische Regel. Zur Festigung des Gelernten gibt es Übungen.

In der Einheit 5, Fleisch, Fleischsorten, (in der Mitte des Lehrwerks) wird beschrieben, welche Garmachungsarten für bestimmte Fleischteile des Schweines geeignet sind. Dabei benutzt man das Passiv. Es wird beschrieben, welche Spezialitäten wie zubereitet werden: S. 30, Einheit 5, Fleisch, Fleischsorten – Kalbfleisch, Rindfleisch, Schweinefleisch, Lamm- und Hammelfleisch, Geflügel, Wild

Welche Garmachungsarten sind für bestimmte Fleischteile des Schweines geeignet?

Das Filet / die Keule kann man braten.

Das Filet / die Keule wird gebraten.

Das Filet / die Keule kann gebraten werden.

Die Blume kann man schmoren und braten.

Die Blume wird geschmort und gebraten.

Die Blume kann geschmort und gebraten werden.

Gebraten wird / werden ...

Geschmort wird / werden ...

Gekocht wird / werden ...

Es gibt viele Rezepte im Passiv. Es wird auch das Passiv mit Modalverben benutzt. Die Schüler sollen Sätze nach dem Muster bilden. Die kommunikative Funktion des Passivs wird deutlich. Der Urheber der Handlung ist unbekannt. Mit dieser Übung soll sichergestellt werden, dass die Schüler die Bildung der neuen Form verstanden haben. Wichtig ist, dass diese Übung vor der Regelbesprechung stattfindet. Danach wird die Regel gegeben.



4.5.2. Nevenka Blažević, Guten Appetit 2, njemački za treći razred ugostiteljske škole, I. izdanje, Školska knjiga, Zagreb, 2001

In der Einheit 7, Im Café (am Ende des Lehrwerks) wird das Passiv wiederholt. Es geht hier um Kochrezepte (Salzburger Nockerln, Kaiserschmarrn, Sachertorte, Christstollen,...). Statt des unpersönlichen Pronomens *man* kann man in Rezepttexten Verben im Infinitiv oder Passivformen des Verbs gebrauchen. Die Schüler sollen die Sätze nach dem gegebenen Muster transformieren:

S. 32, 3.3. Statt des unpersönlichen Pronomens *man* kann man in Rezepttexten Verben im Infinitiv oder Passivformen des Verbs gebrauchen. Transformieren Sie die unten stehenden Sätze nach folgendem Muster:

Man befeuchtet die geriebene Schokolade mit einem Esslöffel Wasser.

- a) Die geriebene Schokolade mit einem Esslöffel Wasser befeuchten.
- b) Die geriebene Schokolade wird mit einem Esslöffel Wasser befeuchtet.

1. Man füllt die Masse in eine große Tortenform.

a) \_\_\_\_\_

b) \_\_\_\_\_

2. Man bäckt die Torte bei mäßiger Hitze.

3. Man dreht die Torte um.

4. Man bestreicht die Torte mit Marillenmarmelade.

5. Man kocht für die Glasur Zucker mit Wasser.

6. Man verrührt die Glasur mit ein wenig Zitronensaft.

#### 4.6. Deutsch im Tourismus

4.6.1. Blažević, Deutsch im Tourismus 1, udžbenik njemačkog jezika za hotelijersko-turističku struku, treća godina učenja, III. izdanje, Školska knjiga, Zagreb, 2005

In der Einheit 4 (in der Mitte des Lehrwerks) geht es um die Unterkunftsarten im Tourismus. Auf einem Bild können die Schüler sehen, wie ein Hotelzimmer mit Bad eingerichtet ist. Das Bild zeigt ihnen, wie der Raum ausgestattet ist. Man benutzt dabei das Passiv.

Wird das Appartement gereinigt?

Sind Haustiere gestattet?

In der Einheit 6 (am Ende des Lehrwerks), Unterbringung und Zimmerservice, stellen sich den Schülern die Fragen: Was macht das Zimmermädchen? Was passiert im Hotelzimmer? Die Schüler sollen Sätze im Passiv nach dem Muster bilden. Das korrekte Bilden grammatischer Form wird geübt. Die Schüler arbeiten produktiv, indem sie die grammatische Form verändern. Die Grammatikübung wird in Einzelsätzen und in Mini-Dialogen dargeboten.

Betten machen

Das Zimmermädchen macht Betten. → Betten werden gemacht.

In der Einheit 7 (am Ende des Lehrwerks), Im Restaurant, Tischgeräte und Servicepersonal, werden die Schüler gefragt: Was passiert im Restaurant? Die Schüler sollen Sätze im Passiv bilden.

Die Regel wird gegeben: Passiv → werden + Partizip Perfekt

4.6.2. Nevenka Blažević, Deutsch im Tourismus 2, udžbenik njemačkog jezika za hotelijersko-turističku struku, četvrta godina učenja, I. izdanje, Školska knjiga, Zagreb, 2004

In der Einheit 3, Rund ums Hotel, (am Anfang des Lehrwerks) wird das Passiv mit Modalverben eingeführt. Die Schüler sollen in den folgenden Sätzen die Konstruktion *sein + zu + Infinitiv* durch einen passivischen Satz mit dem Modalverb ersetzen. Das Beispiel wird gegeben:

Einheit 3, Rund ums Hotel, Passiv mit Modalverben

## 2. Hotelhinweise

S. 34, Ü.3.5. Ersetzen Sie in den folgenden Sätzen die Konstruktion aus *sein + zu + Infinitiv* durch einen passivischen Satz mit dem Modalverb

Beispiel: Lunch-Pakete sind bis 20 Uhr zu bestellen.

Lunch-Pakete müssen bis 20 Uhr bestellt werden.

1. Das Zimmer ist bis 10 Uhr zu räumen.
2. Die Prüfungen sind bis zum nächsten Monat abzulegen.
3. Unterbringungsleistungen sind wöchentlich zu begleichen.
4. Mahlzeiten sind an der Hotelrezeption abzusagen.
5. Im Hotel Holiday Inn ist auch eine Videokonferenz zu realisieren.

In Texten „Hotel-Kategorisierung“ und „Trends in der Hotellerie“ benutzt man das Passiv.

Die Schüler sollen die Texte noch einmal lesen und die Sätze beenden:

S. 34, 4. Hotel-Kategorisierung

In den letzten Jahren wurde in Kroatien eine neue Kategorisierung der Beherbergungsbetriebe durchgeführt, die im Laufe des Saison 2002 abgeschlossen wurde. Die neuen „Sterne“ wurden dabei nicht automatisch entsprechend der bisherigen Kategorie eines Objektes vergeben...

Die Kategorisierung wird für verschiedene Unterkunftsarten mit eigenen Kriterien getrennt vorgenommen. Hotels, Aparthotels, Privatappartements und Ferienhäuser werden mit 1 bis 5 Sternen bewertet... Die Erfüllung der Standards wird jährlich überprüft.

Texte:

Trends in der Hotellerie

Hotels werden zunehmend als Kettenhotels geführt.

Größtes Wellness Center in Kroatien eröffnet!

In der Hotelanlage Solaris bei Šibenik wurde das größte Wellness Center in Kroatien eröffnet.

S. 34, 1.2. Lesen Sie noch einmal den Text und beenden Sie die Sätze.

1. In Kroatien wurde eine neue Kategorisierung.....
2. Die Kategorisierung wurde 2002.....
3. Die Erfüllung der Standards wird .....
4. Die Kategorisierung wird für verschiedene Unterkunftsarten.....
5. Nach der neuen Kategorisierung wurden zahlreiche Objekte.....

#### 4.7. Deutsch in Hotellerie und Tourismus

Nevenka Blažević, Deutsch in Hotellerie und Tourismus, III. Izdanje, Školska knjiga, Zagreb, 2003.

In der Lektion 3 Im Hotel, Hotelklassifikation (schon am Anfang des Lehrwerks) sollen die Schüler das Passiv mit Modalverben bilden. Sie sollen die Sätze nach dem Muster umformen.

Anhang, S. 35, Lektion 3, Im Hotel

Hotelklassifikation, Passiv mit Modalverben

Ü. 2. Formen Sie die Sätze nach dem Muster um.

Minimalnormen muss man laufend revidieren.

Minimalnormen müssen laufend revidiert werden.

1. Die Schweizer Hotellerie sollte man als Rückgrat des Schweizer Tourismus bezeichnen.
2. Den Markt muss man laufend beobachten.
3. Das Angebot müsste man genau überprüfen und verbessern.
4. Trends, Wünsche, Bedürfnisse und Anforderungen der Gäste muss man erkennen.
5. Unter Umständen kann man die Kategorie des Hotels erhöhen.
6. Dieses Jahr muss man neue Normen erarbeiten.

In der Lektion 4 Empfangsdienst, Empfangslehre (in der Mitte des Lehrwerks) sollen die Schüler die Sätze nach dem Muster transformieren. Sie sollen auch den Täter nennen.

Die Sätze sind im Passiv und die Schüler sollen anhand der Sätze sagen, wie das Passiv gebildet wird. In der nächsten Übung, Ü. 3. Was passiert an der Rezeption? sollen sie die Sätze ergänzen:

Anhang, S. 35, Lektion 4, Empfangsdienst

Empfangslehre, Aktiv-Passiv

Ü. 2. Transformieren Sie die Sätze nach dem Muster. Nennen Sie den Täter.

Die Reservierung wird gleich überprüft.

→ Der Receptionist überprüft gleich die Reservierung.

1. Der Gast wird freundlich begrüßt.

2. Nachrichten werden unverzüglich an den Gast weitergeleitet.
3. Die Post wird ins Schlüsselfach gelegt.

Diese Sätze sind im Passiv. Können Sie anhand der Sätze sagen, wie das Passiv gebildet wird?

S. 35, Ü. 3. Was passiert an der Rezeption? Ergänzen Sie die Sätze.

Bei der Ankunft wird der Gast freundlich \_\_\_\_\_. Das Anmeldeformular wird \_\_\_\_\_ . Das Gepäck wird auf das Zimmer \_\_\_\_\_. Die Post wird ins Schlüsselfach \_\_\_\_\_. Nachrichten werden an den Gast \_\_\_\_\_. Die Handhabung der Geräte im Zimmer wird \_\_\_\_\_. Das Taxi wird \_\_\_\_\_.

In der Lektion 7, Kroatien als Reiseland, (am Ende des Lehrwerks) gibt es den Text „Das ist Kroatien“. Nach dem Text gibt es Fragen zum Thema und in diesen Fragen wird das Passiv Präteritum gebraucht: Wann wurde Kroatien in die politische Landkarte des modernen Europas eingefügt?

In der Übung 4 sollen die Schüler die Zeitbestimmungen durch Nebensätze ausdrücken. In diesen Nebensätzen verwenden sie das Passiv.

Nach dem Bau des Hotels „Kvarner“ wird Villa Angiolina für internationale Zusammenkünfte und Konferenzen benutzt.

→ Nachdem das Hotel „Kvarner“ gebaut wurde, wird Villa Angiolina für internationale Zusammenkünfte und Konferenzen benutzt.

## 5. Schlussfolgerung

Die Schüler sollen Deutsch lernen. Das Erlernen von grammatischen Kategorien ist nicht das Ziel des fremdsprachigen Deutschunterrichts. Es wird als Hilfsmittel eingesetzt.

Die Grammatik wird in den dargestellten Lehrwerken induktiv eingeführt, nicht deduktiv. Der induktive Weg geht von Beispielen aus, die einem Text oder einer Situation entnommen sein können, und leitet von den Beispielen eine Regel ab. Die induktive Grammatikarbeit bewegt sich zur Regel hin, es ist der Weg vom Konkreten (Text, Situation, Beispiele) hin zum Abstrakten (grammatische Regularität). Der traditionelle deduktive Weg geht hingegen von einer abstrakten grammatischen Regularität aus und bewegt sich über von der Regel abgeleitete Beispiele hin zum Üben. Nach Zimmermann (1997) kennzeichnet die Unterscheidung „induktiv – deduktiv“ nicht nur unterschiedliche Lehrverfahren, sondern sie ist auch mit unterschiedlichen Arten der Erkenntnisgewinnung verbunden, z. B. wenn der induktive Weg methodisch als gelenktes Entdeckungslernen durchgeführt wird.

Die Unterscheidung zwischen deduktiver und induktiver Grammatikeinführung sollte inzwischen eher von historischem Interesse sein, denn im heutigen DaF-Unterricht wird eindeutig der induktive Weg bevorzugt. Grammatik im Vollzug, d. h. die angemessene Verwendung der Grammatik in situativen und textuellen Zusammenhängen, ist ein zentrales Postulat der heutigen Fremdsprachendidaktik. Werden grammatische Phänomene derart innerhalb eines textuellen oder situativen Zusammenhangs eingeführt, so bleiben sie nicht abstrakt und isoliert, sondern ihre Verwendung und Funktion im kommunikativen Zusammenhang wird erkennbar, und sie können in sinnvolles kommunikatives Handeln eingebunden werden. Voraussetzung ist eine induktive Grammatikeinführung, die von einem Text oder einer Situation ausgeht.

Bei dem induktiven Ansatz wird die Grammatik nach der pragmatischen und inhaltlichen Textebene erarbeitet, etwa:

- Hinführung zum Text
- Textverstehen und Semantisierung
- Texterarbeitung, eventuell Texteinübung, Textreproduktion und –variation

- (textgebundene) Analogieübungen mit den neuen Redemitteln und der neuen Grammatik
- (induktives) Erarbeiten der neuen Grammatik

Dabei steht der Text als kommunikative Einheit im Zentrum: mit einem Inhalt und mit neuen sprachlichen Mitteln (Redemittel, Wortschatz, Grammatik), die in situativer und sprachlich-kontextueller Einbettung erarbeitet werden. Beim deduktiven Weg besteht dagegen die Gefahr, dass das neue Grammatikphänomen abstrakt ohne Situations- oder Textbezug eingeführt wird (Quetz u. a. 1981: 76, zitiert nach Funk/Koenig).

Keine Lehrbuchlektion beginnt heute noch mit der Präsentation der neuen Grammatik. Ein grammatischer Lektionsbeginn provoziert natürlich direkt den abstrakten grammatischen Einstieg in eine neue Lektion. In neueren Lehrbüchern verbietet sich ein solcher Lektionsbeginn quasi von selbst, denn die Texte müssen zunächst verstanden, erarbeitet und eingeübt werden, bevor die Einführung der Grammatik erfolgt. Bei einem anderen Vorgehen besteht die Gefahr, dass der Unterricht künstlich grammatikalisiert wird und die kommunikative Ausrichtung auf der Strecke bleibt. (Quetz u. a. 1981: 76, zitiert nach Funk/Koenig)

In der fachdidaktischen Literatur wird es heute als motivations- und lernfördernd betrachtet, wenn die Lerner an der Hinführung zur neuen Grammatik und an ihrer Erarbeitung aktiv beteiligt sind. Der aktive Umgang mit dem neuen Lernstoff während der Einführungsphase hat einerseits lernpsychologische Vorteile, da die Lernenden in reiner Analogie selbst das neue Phänomen üben und dabei die Regularität in einem aktiven Prozess erkennen können. Das neue grammatische Phänomen wird erst zu dem Zeitpunkt erklärt, wenn es für das weitere Unterrichtsgeschehen erforderlich und nützlich ist. Eine systematische Grammatikarbeit sollte erst dann erfolgen, wenn das entsprechende Grammatikphänomen bereits in einem Text oder einer Übung in probierender Weise im sprachlichen Zusammenhang angewendet wurde und so ein Vorverständnis hergestellt wurde, das eine Hypothese über das Funktionieren des entsprechenden Phänomens erlaubt. Durch ein solches Vorgehen wird eine Induktionsbasis geschaffen, die die Hypothesenbildung der Lernenden unterstützt. Grammatikarbeit sollte so ins Unterrichtsgeschehen eingebettet sein, dass ihre Mittlerfunktion schon durch den Ort ihres Vorkommens erkennbar wird. Indem der Lehrer gezielt an das grammatische Vorwissen der Schüler anknüpft, erfüllt er eine wichtige



didaktische Forderung an Grammatikeinführungen. Oft bietet es sich an, das relevante Vorwissen in Form einer Wiederholung aufzufrischen. Ein gezieltes Anknüpfen an das Vorwissen trägt wesentlich zur Verständlichkeit des neuen grammatischen Phänomens bei.

Die komplexe neue Struktur wird in einzelne Teilstrukturen zerlegt und diese nach und nach eingeführt. Dadurch wird die Grammatik besser durchschaubar und das Verständnis der formalen Zusammenhänge erleichtert. Für die Grammatikeinführung sind drei Aspekte charakteristisch: die Einbettung des grammatischen Phänomens, die Phase der Erarbeitung und die Phase der zusammenfassenden Darstellung und Systematisierung.

## Literaturverzeichnis

- Bausch, K.-R., Christ, H., Krumm, H.-J. (2007): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Basel: A. Francke Verlag.
- Beile, W. (1979): *Typologie von Übungen im Sprachlabor*. Frankfurt/M.: Diesterweg.
- Beljajew, B. W. (1972): *Über die grundlegende Methode und die Methodiken für den Fremdsprachenunterricht*. In: Freudenstein/Gutschow Hg. 1972. S. 77-89.
- Brandt, B. (1968): *Theorie und Praxis einer Übungstypologie für den Fremdsprachenunterricht*. Fremdsprachenunterricht 12, 403-411, 424.
- Buscha, H.-J./Specht, E. (1970): *Zur Arbeit mit Sprachmustern bei Fortgeschrittenen*. Deutsch als Fremdsprache 7, 3, S. 171-179.
- Butzkamm, W. (1989): *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Natürliche Künstlichkeit: Von der Muttersprache zur Fremdsprache*. Tübingen: Francke.
- Carrol, J. B. (1966): *The Contribution of Psychological Theory and Educational Research to the Teaching of Foreign Language*. In: Valdmann Hg. 1966, S. 93-106.
- Chromecka, J. (1968): *Zur Typologie und Gestaltung oraler Übungen*. Deutsch als Fremdsprache 5, 1, S. 66-75.
- Dahl, J./Weis, B. (1988): *Handbuch Grammatik im Unterricht*, Bd. 1. München: Goethe-Institut.
- Digeser, A. (1983): *Fremdsprachendidaktik und ihre Bezugswissenschaften. Einführung, Darstellung, Kritik, Unterrichtsmodelle*. Stuttgart: Klett.
- Engelkamp, J. (1990): *Das menschliche Gedächtnis. Das Erinnern von Sprache, Bildern und Handlungen*. Göttingen: Hogrefe.
- Funk, H./Koenig, M. (1991): *Grammatik lehren und lernen. Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Langenscheidt.
- Häussermann, U./Piepho, H.-E. (1991): *Aufgaben-Handbuch Deutsch als Fremdsprache: Abriss einer Aufgaben- und Übungstypologie*. München: iudicium.
- Hecht, K. (1982): *Englisch Sekundarstufe I. Unterrichtsplanung und Unterrichtsgestaltung*. Band 1: Grundlagen. Band 2: Unterrichtsgestaltung. 3., durchgeseh. u. überarb. Aufl. Donauwörth: Auer.
- Hecht, K./Green P.S. (1989): *Grammatische Kompetenz und Performanz. Ein Forschungsbericht*. Die Neueren Sprachen 88, 6, S.573-590.

- Helbig, G. (1981): *Sprachwissenschaft – Konfrontation – Fremdsprachenunterricht*. Leipzig: Verlag Enzyklopädie.
- Heyd, G. (1991): *Deutsch lehren, Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main: Verlag Moritz Diesterweg.
- Kleineidam, H. (1986): *Fremdsprachengrammatik: Analysen und Positionen. Beiträge mit dem Schwerpunkt Französisch*. Tübingen: Narr.
- Krashen, S. D. (1981): *Effective Second Language Acquisition: Insights from Research. The Second Language Classroom: Direction for the 1980's*. Hg. James Alatis, Howard Altmann, Penelope Alatis. New York: Oxford University Press, S. 97-109.
- Krashen, S. D. (1982): *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. D. (1989): *Language Acquisition and Language Education: Extensions and Applications*. New York: Prentice Hall International.
- Krumm, H.-J. (1979): *Welche didaktische Grammatik braucht der Fremdsprachenlerner?* In: Bausch Hg. 1979, S. 83-97.
- Neuner, G. (1979): *Pragmatische Didaktik des Englischunterrichts: Beiträge zur theoretischen Grundlegung und praktischen Unterrichtsgestaltung*. Paderborn: Schöningh.
- Parreren, C. (1972): *Die Systemtheorie und der Fremdsprachenunterricht*. In: Freudenstein/Gutschow Hg. 1972, S. 120-127.
- Parreren, C. (1975): *Grammatical Knowledge and Grammatical Skill*. In: Essen/Menting Hg. 1975, S. 117-131.
- Piepho, H.-E. (1978): *Ableitung und Begründung von Lernzielen im Englischunterricht*. In: Bundesarbeitsgemeinschaft Englisch an Gesamtschulen Hg. 1978, S. 6-22.
- Rohrer, J. (1978): *Die Rolle des Gedächtnisses beim Sprachenlernen*. Bochum: Kamp.
- Salistra, I. (1962): *Methodik des neusprachlichen Unterrichts*. Berlin: Volk und Wissen VEV.
- Schmidt, R. (1982): *Überlegungen zu einer pädagogischen Grammatik für Deutsch als Fremdsprache*. In: Heid Hg. 1982, S. 230-252.
- Schmidt, R. (1987): *Das Konzept einer pädagogischen Grammatik. Grammatik ja, aber wie. Dokumentation des Deutschlehrerkongress am Goethe-Institut Thessaloniki*. 11.-13. April 1987. Hg. Goethe-Institut Thessaloniki. Thessaloniki: Goethe-Institut. S. 3-22.
- Schwerdtfeger, I. (1985): *Sozialformen im Fremdsprachenunterricht*. München: Goethe-Institut.

- Stiefenhöfer, H. (1986): *Lesen als Handlung: Didaktisch – methodische Überlegungen und unterrichtspraktische Versuche zur fremdsprachlichen Lesefähigkeit*. Weinheim: Beltz.
- Storch, G. (2009): *Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik, Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Wienold, G. (1973): *Die Erlernbarkeit der Sprachen. Eine einführende Darstellung des Zweitsprachenerwerbs*. München: Kösel.
- Zimmermann, G. (1972): *Integrierungsphase und Transfer im neusprachlichen Unterricht*. In: Freudenstein/Gutschow Hg. 1972, S. 90-107.
- Zimmermann, G. (1977): *Grammatik im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt: Diesterweg.
- Zimmermann, G. (1979): *Was ist eine „Didaktische Grammtik“?*. In: Kleine Hg. 1979, S. 96-112.
- Zimmermann, G. (1984): *Erkundungen zur Praxis des Grammatikunterrichts*. Frankfurt/M.: Diesterweg.
- Zimmermann, G./Wissner-Kurzawa, E. (1985): *Grammatik: lehren, lernen, selbstlernen*. München: Hueber.

#### Analysierte Lehrwerke:

- Blažević, N. (2005): *Deutsch im Tourismus 1, udžbenik njemačkog jezika za hotelijersko-turističku struku, treća godina učenja, III. Izdanje*. Zagreb: Školska knjiga.
- Blažević, N. (2004): *Deutsch im Tourismus 2, udžbenik njemačkog jezika za hotelijersko-turističku struku, četvrta godina učenja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Blažević, N. (2003): *Deutsch in Hotellerie und Tourismus*. Zagreb: Školska knjiga.
- Blažević, N. (2003): *Guten Appetit 1, udžbenik njemačkog jezika za drugi razred ugostiteljske škole, 2. Izdanje*. Zagreb: Školska knjiga.
- Blažević, N. (2001): *Guten Appetit 2, njemački za treći razred ugostiteljske škole, I. izdanje*. Zagreb: Školska knjiga.
- Deutsch international 2, Teil B, udžbenik njemačkog jezika za gimnazije i srodne škole, 4. godina učenja*. Profil, Cornelsen.
- Deutsch international 2, Teil B, radna bilježnica uz udžbenik njemačkog jezika za gimnazije i srodne škole, 4. Godina učenja*. Profil, Cornelsen.

- Fischer-Mitziviris, A./Janke-Papanikolaou, S. (2007): *Ausblick 1 Brückenkurs. Deutsch für Jugendliche und junge Erwachsene. Kursbuch*. Hueber Verlag.
- Fischer-Mitziviris, A./Janke-Papanikolaou, S. (2007): *Ausblick 1 Brückenkurs. Deutsch für Jugendliche und junge Erwachsene. Arbeitsbuch*. Hueber Verlag.
- Häusler, M./Kern-Francetić, D. (2006): *Kontaktsprache Deutsch 1 neu, udžbenik njemačkog jezika za prvi razred gimnazije, šesta godina učenja, IX. Izdanje*. Zagreb: Školska knjiga.
- Häusler, M./Kern-Francetić, D. (1998): *Kontaktsprache Deutsch 1 neu, vježbenica njemačkog jezika za prvi razred gimnazije, šesta godina učenja, IX. izdanje*. Zagreb: Školska knjiga.
- Häusler, M./Kern-Francetić, D. (2003): *Kontaktsprache Deutsch 2 neu, udžbenik njemačkog jezika za drugi razred gimnazije, sedma godina učenja, IV. Izdanje*. Zagreb: Školska knjiga.
- Häusler, M./Kern-Francetić, D. (2005): *Kontaktsprache Deutsch 2 neu, vježbenica njemačkog jezika za drugi razred gimnazije, sedma godina učenja, VI. izdanje*. Zagreb: Školska knjiga.
- Marčetić, T. (2000): *Deutsch für heute und morgen 2, druga godina učenja, udžbenik za gimnazije*. Zagreb: Školska knjiga.
- Marčetić, T. (2000): *Deutsch für heute und morgen 2, druga godina učenja, radni priručnik za učenike*. Zagreb: Školska knjiga.
- Marčetić, T. (2001): *Deutsch für heute und morgen 3, treća godina učenja, udžbenik za gimnazije*. Zagreb: Školska knjiga.
- Marčetić, T. (2000): *Deutsch für heute und morgen 3, treća godina učenja, radni priručnik za učenike*. Zagreb: Školska knjiga.
- Marčetić, T. (2004): *Deutsch für heute und morgen 4, četvrta godina učenja, radni priručnik za učenike*. Zagreb: Školska knjiga.

Internet:

<http://www.fask.uni-mainz.de/inst/iaspk/Linguistik/Grammatik/Grammatik.html> (Stand: 15.03.2011)

Wörterbücher:

*Duden, Deutsches Universalwörterbuch*, 5. überarbeitete Auflage, herausgegeben von der Dudenredaktion; Dudenverlag: Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich.

## Zusammenfassung

Im ersten Teil der Arbeit werden theoretische Ansätze, die dem Grammatikunterricht zugrunde liegen, sowie die Grundsätze und Verfahren des modernen Grammatikunterrichts dargestellt. Im zweiten Teil der Arbeit wird die Behandlung des Passivs in einigen Lehrwerken untersucht, die in kroatischen Mittelschulen eingesetzt werden. In allen untersuchten Lehrwerken werden grammatische Erscheinungen im Verwendungszusammenhang vermittelt, und es wird eine induktive Behandlung der Grammatik vorausgesetzt.